ALFRED BAEUMLER

Bildung und Gemeinschaft

JUNKER u. DÜNNHAUPT

BILDUNG UND GEMEINSCHAFT

VON

Dr. ALFRED BAEUMLER
Professor der Philosophie und politischen Pädagogik
an der Universität Berlin

2. Auflage

1943
JUNKER UND DÜNNHAUPT VERLAG / BERLIN

Einband: Horst Michel

Alle Rechte vorbehalten
Copyright 1942 by Junker und Dünnhaupt Verlag, Berlin

Clemens Landgraf Nachf., W. Stolle, Dresden-Freital

INHALT

Seite

1. Das politische Reich 7
2. Die deutsche Schule im Zeitalter der totalen Mobilmachung 17
3. Der totale Krieg 32
4. Die deutsche Schule in ihrem Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der deutschen Geschichte 41
5. Das Bild des Menschen und die deutsche Schule 59
6. Die neue Lehrerbildung 74
7. Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft 81
8. Nationalsozialismus und „Idealismus“ . 86
9. Die deutsche Schule und ihr Lehrer . . 98
10. Bildung 109
11. Der Weg zur Leistung 117
12. Die deutsche Schule in Gegenwart und Zukunft 124
13. Volkstümliche Hochsprache? 136

Seite

14. Mannschaft und Leistung 154
(Politische Leibeserziehung)

15. Der Gemeinschaftsbegriff bei Rousseau, Fichte und Pestalozzi 173

16. Fichte und wir 183

17. Philosophie 196

18. Um Theologie und Wissenschaft
Zum Descartes-Kongreß 1937 199

19. J. F. Herbart 204

20. Goethes Iphigenie auf Tauris 253

21. Schillers Wallenstein 263

Nachweise 276

DAS POLITISCHE REICH

Die deutsche Geschichte ist die Geschichte der deutschen Volkwerdung. Die deutsche Geschichte ist die Geschichte des Reichs.

Das bedeutet: die deutsche Geschichte ist nicht die Geschichte des deutschen Staates. Der für Ausländer und selbst für manche unserer Volksgenossen so schwer verständliche Verlauf dieser Geschichte beginnt nicht mit einer Staatengründung, sondern mit der Begründung eines germanischen Reichs außerhalb des Imperium Romanum. Das Reich der sächsischen, fränkischen und staufischen Könige ist trotz der römischen Kaiserkrone nicht ein Staat nach römischem Muster, sondern eine Schöpfung nordischer Stammesführer auf der Grundlage der germanischen Gefolgschaftsordnung. An staatlichen Prinzipien gemessen ist dieses Reich höchst unvollkommen: es hat weder feste Grenzen noch einen tragenden Beamtenstand, weder eine Hauptstadt noch eine juristisch klar faßbare Einheit. Das Reich ist ein lebendiges Gebilde, das aus seiner einheitlichen rassischen Substanz und aus der Einheit seiner Führung lebt. Es ist nicht zwischen Grenzen gepreßt wie zwischen Mauern, sondern es atmet wie ein Organismus; seine Grenzen reichen so weit wie der jeweilige Führerwille reicht, der seine Kraft aus der geschichtlichen Aufgabe schöpft, die dem Reiche des Nordens aus der germanischen Substanz heraus und aus ihrem Verhältnis zu der Kultur der Mittelmeerwelt gestellt ist. Das Erbe der römischen Weltherrschaft konnte nicht einfach liegen bleiben. Wenn es ein Imperium des Nordens geben sollte, dann mußte dieses Imperium sich mit der Hinterlassenschaft der antiken Kultur auseinandersetzen. Es stand nicht im Belieben der deutschen

Könige und Kaiser, diese Auseinandersetzung aufzunehmen oder nicht. Sie war vom Schicksal dem neuen Reiche auferlegt, und gerade die entschlossene Übernahme dieses Schicksals bewies die politische und geistige Spannweite, die seit Otto dem Großen das Gesetz der neuen kühnen Gründung ist.

Die tragische Geschichte des Ersten Reiches geht aus der Größe dieser Zielsetzung mit Notwendigkeit hervor. Ein werdendes Volk, das unter dem Drucke einer ungeheueren Aufgabe steht, vertraut sich ganz der Führung einzelner heldenhafter Männer an. Die Führung allein ist entscheidend; das Schicksal des Reichs ist abhängig von dem Manne, der durch Geburt und Erbfolge an seine Spitze gestellt wird. Mit einem kindhaften Vertrauen, für das die Weltgeschichte kein zweites Beispiel bietet, überliefert unser Volk sein Schicksal den Zufällen der Geburt und der Erbfolge. Alles ist auf die Persönlichkeit des jeweiligen Führers abgestellt: ist er groß und hat er eine lange Lebensdauer, so wächst das Reich. Greift er fehl oder stirbt er früh dahin, so gerät das Reich in Gefahr. Nicht Beamte und Institutionen nach römischer Art sichern die politische Einheit, sondern die Entschlußkraft und der Mut eines Mannes schaffen und tragen immer aufs neue das Reich.

So beginnt die deutsche Geschichte mit dem organischen Verhältnis zwischen Führer und Volk, und das Erste Reich ist groß, solange es aus der germanischen Gefolgschaftsidee lebt. Es erreicht seinen Höhepunkt in der Zeit der Staufer, aber es erreicht ihn nur in einem harten Kampfe gegen die Mittelmeermacht des Papsttums. In diesem Kampfe mußte es unterliegen, weil es sich dem priesterlichen Geiste des Mittelmeeres zu weit geöffnet hatte. Es scheiterte an der Schwierigkeit der Aufgabe, die es sich selber gesetzt hatte: zugleich ein germanisches und ein römisch-christliches Reich sein zu wollen.

Die Epoche, die auf dieses Scheitern (im 13. Jahrhundert) folgte, ist die viel bewegte und schwer zu übersehende

Epoche der Staatengründungen im Raume des Ersten Reiches. Was nach dem Interregnum bis zum Westfälischen Frieden und darüber hinaus den Namen des Reiches trägt, ist lange Zeit hindurch noch immer ein großes geschichtliches Gebilde, aber ein wirkliches Reich ist es nicht mehr. Die Hausmachtpolitik der späteren Kaiser verleiht ihm schon staatlichen Charakter. Und neben diesem „römischer" werdenden Reiche wachsen die Territorien und Städte empor, deren Aufbau und Charakter rein staatlich ist. Im Raume des zerfallenden alten Reiches bilden sich kleine, aber fest zusammengeschlossene politische Einheiten. Fürsten und Magistrate nehmen die winzigen oder umfänglicheren Bezirke, in denen sie unbeschränkte Herren sind, in festen Besitz. Unter Anlehnung an römische Rechtsvorstellungen schaffen sie ein neues Hoheitsrecht und eine geregelte Verwaltung. An die Stelle des einen deutschen Volkes unter einheitlicher Führung tritt eine Vielheit von Staaten, die durch das Band des „Reiches" kaum mehr gehalten wird und in einem jahrhundertelangen Prozeß langsam zerfällt. Die politischen Nachbarn Deutschlands leben und wachsen von diesem Zerfall. Im Westfälischen Frieden wird die „Deutsche Libertät" vom französischen Staate unter seine Obhut genommen. Deutsche Einzelstaaten verbünden sich mit ausländischen Mächten gegen das „Reich". Der von Napoleon gestiftete Rheinbund ist nur eines der Symbole für die Zersetzung, die das staatliche Prinzip für das alte Reich bedeutet.

Immer wieder sind „Romantiker" aufgestanden, die diesen Verlauf durch einen Rückgriff auf die Form des alten Reiches anhalten zu können wähnten. Aber das Schicksal will es anders. Es fordert vom deutschen Volke die restlose Ausbildung des staatlichen Prinzips und läßt ihm durch Jahrhunderte hindurch nur den unbegründbaren Glauben, daß am Ende der Epoche des Staates wieder einmal das Reich erscheinen könne.

Die beispielhafte Durchführung des staatlichen Prin-

zips war der Mark Brandenburg aufgetragen, aus der langsam Preußen emporwuchs. In dem Augenblick, in dem das „Reich" seinen Tiefpunkt und faktisch sein Ende erreicht (1648), beginnt das Wachstum der preußischen Macht. Friedrich Wilhelm I. wird zum Begründer des preußischen Beamtenstaates. Sein Sohn gibt diesem Staate nicht nur europäische Bedeutung, indem er seine Machtmittel gegen das alte „Reich" kühn, ja verwegen einsetzt, sondern gibt zugleich dem Gebilde „Staat" einen unerhört neuen, radikalen Sinn. Friedrich der Große ist die überraschendste und am schwersten zu begreifende Gestalt in der Geschichte der deutschen Volkwerdung. Was er tut, scheint der Idee des Reiches Zug für Zug gerade entgegengesetzt. Mit nordischer Entschlossenheit und Konsequenz denkt er den Staat zu Ende. Sein Preußen ist Staat durch und durch, ein autoritäres Gebilde von äußerster Geradlinigkeit und Strenge. Und doch ist dieses Preußen etwas ganz anderes, als etwa der Staat Friedrich Wilhelms I., verklärt durch Genialität und Philosophie. Mit Friedrich dem Einzigen tritt etwas Neues in die deutsche Geschichte ein, das revolutionär ist, weil es zum Ursprung zurückführt. Die Kaiserkrone war für Friedrich keine geschichtliche Wirklichkeit mehr, er hätte sie nicht geschenkt angenommen. Er war, was er war: der König. Aber als König war er wieder das, was die Kaiser des alten Reiches einmal gewesen waren: Führer einer Gefolgschaft. Friedrich an der Spitze seiner Offiziere, die Ehre als geistig-politischer Mittelpunkt des neuen Staates — das war die Wiederauferstehung des Reiches! Weder staatsrechtlich noch im engeren Sinne „politisch" war das Reich wieder gewonnen, aber innerlich, von der erzeugenden Mitte her. Zugleich mit der großen Führerpersönlichkeit erscheint die Möglichkeit des Reichs.

Friedrich ist der geistige Ahnherr des Zweiten Reiches, das auf der preußischen Machtgrundlage durch Bismarck geschaffen wurde. Beide sind Staatenbauer, beide sind

Preußen, der große König wie der große Kanzler. Was sie schaffen, ist nicht Reich, sondern Staat. Es macht ihr geschichtliches Schicksal aus, das sie staatlich denken und handeln müssen, während ihr Denken und Handeln, unbewußt ihnen selber, nichts anderes meint als das Reich. Nur als Gestalten gehören sie zum Reich; sie selber sind Vorbild, nicht ihre Schöpfung. Das Auseinanderfallen von Schöpfer und Schöpfung ist weder bei Friedrich noch bei Bismarck auf „menschliche Unvollkommenheiten" zurückzuführen, es ist der Ausdruck der Zeitsituation, deren Macht sie sich nicht entziehen können.

Friedrich und Bismarck sind große Einsame, sie sind Führer ohne Volk. Sie waren ihrer Zeit vorausgeeilt, rettende Heroen, denen das Volk langsam nachging. Schwere Erschütterungen mußten über die kleinstaatlich erzogenen Untertanen der „Staaten" Deutschlands hinweggehen, bevor sich die deutsche Bevölkerung zum Volke fügen konnte. Die letzte dieser Erschütterungen brachte der Weltkrieg. In seinem Feuer verbrannte die deutsche Staatenvielheit, verbrannte der Untertanengeist und der konfessionelle wie der politische Partikularismus. In den Schützengräben des Weltkrieges wuchs das deutsche Volk zusammen, verlernte der Deutsche das enge etatistische Denken. Wenn jetzt der Führer kam, dann war das Reich wieder zu gewinnen.

Und der Führer erschien. Was Friedrich und Bismarck gewollt, wurde jetzt erst verstanden und leuchtete im neuen Glanze auf. Auf dem Umwege über den Staat hatte das deutsche Volk sich selbst gefunden, und es schuf sich in einem Augenblick, da es niemand mehr erwartete, das Reich.

Der große Lehrmeister, den wir haben, die deutsche Geschichte, zeigt uns, was der Staat für uns ist: Tatsache und Erbe, Schicksal und Aufgabe, aber niemals letztes Ziel und höchster Wert. Der Deutsche kann wahrhaft nur aus dem Reiche leben, und das heißt: aus seinem Volke, wenn es unter großer Führung steht. Zweimal hat uns die

Geschichte der letzten Jahrhunderte gezeigt, wie gefährlich es für uns wird, wenn wir uns bloß dem Staate anvertrauen. Als Friedrich der Große starb, erlosch in dem künstlichen Gebilde, das er hinterließ, das Leben, denn es war noch kein Volk da, das seinen Willen bewahren konnte. Und als der große Kanzler starb, da war es möglich, daß die Parteien das Erbe des Titanen übernahmen, weil das Volk noch immer nicht erwacht war. Schließlich konnten sich Juden und Marxisten des Staatsapparates bemächtigen und das Volk an den Rand des Verderbens führen. Das war möglich geworden, weil dieses Volk nur als politischer Organismus groß und lebendig zu existieren vermag. Unser Volk gehorcht, wenn es sein muß, und tut aufs pünktlichste seine Pflicht. Schöpferisch und wahrhaft gestaltend aber wird es nur, wenn es ganz aus sich heraus, angerufen in der Tiefe seiner Kraft und seines Vertrauens, aus der Fülle des Reiches handeln kann.

Es ist wunderbar zu sehen, wie mitten im Zusammenbruch des friderizianischen Staates das deutsche Volksgefühl seiner selbst zum ersten Male bewußt wird, das Wort vom Reiche aufnimmt und ihm einen neuen tiefen Sinn verleiht. Warum verewigte sich das Tatenleben Friedrichs des Einzigen nicht? — so fragt Jahn in seinem „Deutschen Volkstum", diesem erstaunlichen Werke, das zu Unrecht über Fichtes Reden an die Deutsche Nation vergessen wurde. Friedrichs Fehler liegt nach Jahn darin, daß er die Hehrheit eines Volkstums nicht ahnte. „Trefflich verstand er einen Staat zu bauen, aber stiftete kein Volk in ihm . . . Nichts ist ein Staat ohne Volk, ein seelenloses Kunstwerk; nichts ist ein Volk ohne Staat, ein leibloser, luftiger Schemen, wie die weltflüchtigen Zigeuner und Juden. Staat und Volk in eins geben erst ein Reich, und dessen Erhaltungsgewalt bleibt das Volkstum."

Was Jahn hier ausspricht, ist das vorweggenommene Ergebnis der deutschen Geschichte: die Ausbildung des deutschen Volkstums konnte nicht ohne die Hilfe der Staatenbildung geschehen. Das deutsche Volkstum setzt

den Staat voraus. Durch Staatenbildung zur Volkwerdung — das ist der Gang unserer Geschichte. Der Staat darf aber nicht verabschiedet werden, wenn das Volk als Einheit erschienen ist. Er kann nicht nach Hause geschickt werden wie ein Knecht am Abend. Ein lebendiges, machtvolles Volkstum vermag ohne Staat nicht zu bestehen. Darum sagt Jahn: „Volkstum ist der wahre Völkermesser der Größe, die richtige Völkerwaage des Wertes. Es setzt den Staat voraus, aber nicht umgekehrt jeder Staat das Volkstum."

Jahn hat als erster ausgesprochen, daß das Reich der durch die Kraft des Volkstums geschaffene und getragene Staat ist. Aus dieser Definition spricht ebenso sehr echter geschichtlicher Sinn wie echter politischer Instinkt. Denn hier wird nicht das „Reich" gegen den „Staat" ausgespielt, sondern es werden Volk, Staat und Reich in ihrem richtigen Verhältnis zueinander bestimmt. Die Tiefe dieses Gedankens wird uns erst deutlich, wenn wir begreifen, daß aus der Geschichte unseres Volkes sich zwei Gefahren entgegengesetzter Art für das deutsche politische Denken ergeben. Unser Denken kann beim Staate stehen bleiben in der nicht ganz abzuweisenden Erwägung, daß das, was wir mit soviel Anstrengung erworben haben, nicht wieder preisgegeben werden dürfe. Der Staat bleibt immer der Staat, und ein Staat ohne Reich ist besser als nichts. Es kann nicht ohne tiefere Folgen bleiben, daß die Wirklichkeit des deutschen Lebens solange der Staat ohne Reich gewesen ist. Darum denken heute noch viele unter uns etatistisch, ohne es manchmal selber zu wissen.

Auf der anderen Seite aber besteht die Gefahr, das Reich zu denken ohne den Staat. Weil wir erfahren haben, welche Verdorrung der Herzen, welche Enge der Planung und welche Lähmung des Willens das bloß staatliche Dasein hervorruft, ist es möglich, daß auch solche bei uns Gehör finden, die vom Reiche reden, um den Staat zu schmähen. Die Melodie vom unpoliti-

schen Reich ist noch vor kurzem sehr verführerisch gesungen worden, und die schönsten Kirchentonarten und der feierlichste Hymnenstil mußten herhalten, um den Deutschen von heute zu sagen, daß nicht der Staat ihre Bestimmung sei, sondern das Reich. „Das Reich ist die große und tragische Bestimmung der Deutschen. Denn es verbietet ihnen, sich auf einen Staat zu beschränken..." Eine derartige Entgegensetzung von Reich und Staat entspringt der Abneigung, die deutsche Geschichte als Einheit zu sehen. Die deutsche Staatwerdung durch Friedrich und Bismarck, die mit dem protestantischen Prinzip eng verbunden ist, wird hier als eine Folge der sogenannten Glaubensspaltung angesehen. Man will es nicht wahrhaben, daß ein neues Reich der Deutschen nur bestehen kann auf der Grundlage einer vorbehaltlosen Bejahung der staatlichen Entwicklung der letzen Jahrhunderte, daß das Reich nur dann nicht wieder zum bloßen Traum werden kann, wenn es immer zugleich einen „handfesten Staat" im deutschen Raume gibt.

In der Tendenz: Staat ohne Reich finden wir die Gefahr der politischen Verhärtung und Verengung; in der Tendenz: Reich ohne Staat die der politischen Verweichlichung und Auflösung. Zur ersteren halten die Positivisten, zu dieser die Schwärmer (und jene „Realpolitiker", die sich der Schwärmer zu bedienen wissen). Durch die Staatspositivisten wird das Volk als lebendige Größe mit seiner Weltanschauung und seinen Lebensordnungen aus dem politischen Leben ausgeschaltet, die Phantasie wird erstickt, die Gestaltungsfreude getötet, das Dasein wird zu einem schwunglosen Dienst und der pünktliche Beamte wird zum Vorbild der politischen Erziehung. Durch den Schwärmer werden die staatlichen Notwendigkeiten und der Alltag des Dienstes der Verachtung des Gefühls preisgegeben, wird das Gesetz entwertet und der Anarchie das Tor geöffnet.

Der Staatspositivist hält das Vaterland für gerettet, wenn ein System wohldurchdachter Paragraphen vor-

handen ist und pünktlich befolgt wird, was er sich ohne eine weitgehende Mitwirkung geeigneter Aufsichtsorgane nicht vorzustellen vermag. Der Schwärmer wiederum, der im Staate nur den „armen Amtsdiener des Reiches" sehen möchte, ist manchmal nahe daran, aus der bloßen Unpünktlichkeit schon eine Religion zu machen. Dort ertrinkt das Leben in Pedanterie und Starre, hier löst sich jede Ordnung in Subjektivismus und Sentimentalität auf.

So stehen sich der verabsolutierte „Staat" und das vom Staatlichen losgelöste „Reich" wie zwei menschliche Haltungen gegenüber, die wir im Leben des Alltags überall wiederfinden. Es hat daher eine unmittelbare pädagogische Bedeutung, wenn wir vom politischen Reiche reden. Wir bezeichnen damit nicht nur das Reich Adolf Hitlers als eine Wirklichkeit der deutschen Geschichte, sondern zugleich die Haltung des Menschen, durch den dieses Reich gestaltet wird und die gleich weit entfernt ist von Schwarmgeisterei wie von bloßer abstrakter Pflichterfüllung. Es ist die Haltung des Menschen, der aus einer lebendigen Mitte fühlt, denkt und handelt. Wir nennen diese Mitte, die mit Klarheit und Sicherheit empfunden, aber niemals bloß intellektuell verstanden werden kann, Volk, Gemeinschaft, Weltanschauung, Reich. Und wir prüfen diejenigen, die „Reich" sagen, daran, ob sie es in seinen positiven Beziehungen zu der Nüchternheit des Staates sehen oder nicht. Es ist höchste Vorsicht geboten gegenüber denen, die vom Reiche reden, ohne zuvor dem Staate gegeben zu haben, was ihm gebührt, und die vorgeben, aus der Haltung des Reiches zu handeln, ohne die Forderungen zu erfüllen, die der Staat an sie stellt. Das Reich ist mehr als der Staat, aber es steht nicht im Gegensatz zum Staate, sondern ist die Erfüllung dessen, was der Staat seinem Sinne nach meint. Darum nennen wir es das politische Reich.

Grundlegende politische Begriffe sind immer zugleich grundlegende pädagogische Begriffe. Die Pädagogik der

Vergangenheit ist über die Entgegensetzung von Staatserziehung und Persönlichkeitsbildung nicht hinausgekommen. „Politisch" war für sie soviel wie staatlich, dem Staate aber wurde der „Geist", die „Kultur" gegenübergestellt. Wenn wir Reich sagen, so meinen wir nicht ein vom Politischen getrenntes geistiges Reich, sondern wir meinen jene Gemeinschaft, aus der die politische sowohl wie die geistige Einheit hervorgeht. Das Wort Reich weist auf ein Prinzip einheitlicher Gestaltung hin. Nicht um ein Reich aus Traum und Sehnsucht handelt es sich, sondern um eine Gestalt in geschichtlicher Wirklichkeit.

Das Wort Schule bezeichnet einen bestimmten Ausschnitt aus den Gestaltungsaufgaben des Reichs. Niemals dürfen diese Aufgaben nur als Probleme der Verwaltung oder als rein technische Probleme aufgefaßt werden. Dem deutschen Lehrer, dem deutsche Kinder anvertraut sind, ist in jedem Augenblick die Aufgabe der Gestaltung gestellt. Es ist nicht leicht, gerade bei der Arbeit des Lehrers, die so schnell ins Gebiet einer rein staatlichen Technik heruntersinkt, den Enthusiasmus zu bewahren, der zu jeder echten Gestaltung gehört. Pflichterfüllung ist viel, aber von bloßer Pflichterfüllung kann die deutsche Schule nicht leben, so wie das deutsche Volk nicht leben konnte unter einer bloß „staatlichen" Führung.

Der Führer des Reiches ist noch etwas anderes als der Kopf des staatlichen Verwaltungskörpers: er ist der Schöpfer und Gestalter des Staates. An seinem Vorbild muß der deutsche Lehrer wachsen: nicht indem er sich einbildet, ein Führer im kleinen zu sein, sondern indem er vom Führer lernt, was gestalten heißt, was jene lebendige Mitte bedeutet, aus der der Staat seine Kraft und seine Würde nimmt. Und indem er begreift, daß das Reich überall ist, wo wir eine Aufgabe, die uns vom Staate gestellt wird, aus dem Glauben an Deutschland heraus erfassen und lösen.

DIE DEUTSCHE SCHULE IM ZEITALTER DER TOTALEN MOBILMACHUNG

Wenn ein Volk zu seiner Größe kommen soll, dann müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: dieses Volk muß den Ruf des Schicksals vernommen haben, es muß vom Schicksal herausgefordert sein auf den Kampfplatz der Geschichte, und es muß diesen Ruf verstanden haben. Das Volk muß verstehen und antworten auf den Ruf des Schicksals, und solange ein Volk in dieser Weise hört und antwortet, solange ist es lebendig. Satt gewordene Völker — sie nennen sich selber Neutrale — hören die Stimme des Schicksals nicht mehr, die aus der Geschichte zu den Völkern redet. Sie vermögen nur noch die schwachen Laute einzelner Menschen zu vernehmen, und wenn das Dröhnen der Schicksalsstimme an ihr Ohr dringt aus Krieg und Revolution, dann verkriechen sie sich in ihre Betten und loben Gott, daß sie ihr Auskommen haben.

Das deutsche Volk hat sich in unseren Tagen als lebendiges Volk erwiesen. Der Ruf des Schicksals ist an uns ergangen, wir haben ihn gehört, und wir haben geantwortet. Aus Krieg und Umsturz hat das Schicksal zu uns geredet. Wir sind ins letzte erschüttert worden. Wir waren schon verloren gegeben, da kam aus der tiefsten Not die Antwort des Glaubens, und diese Antwort heißt: Nationalsozialismus.

Nationalsozialismus ist die Antwort, die das deutsche Volk auf die gefährlichste Frage gegeben, die ihm jemals vom Schicksal vorgelegt wurde. Wir wissen nicht, was dieses Jahrhundert noch für uns birgt, aber eines wissen wir: W i r s i n d h i n d u r c h.

Wir haben es verstanden, worum es in diesem Jahrhundert gehen wird. Wir sind keine durch verschiedene Meinungen getrennte Bevölkerung mehr, die einen einheit-

lichen Wirtschaftsapparat und Steuerapparat, eine Schule und daneben auch noch ein Heer besitzt, sondern wir sind ein Volk, d. h. eine verschworene Gemeinschaft, die hört und versteht, was das Schicksal von ihr will. Wir haben die Frage, die der Nationalsozialismus beantwortet hat, zum ersten Male in jenen Tagen gehört, die wir niemals vergessen werden. In den ersten Augusttagen 1914, da hörten wir die Frage: Wollt ihr ein Volk sein, wollt ihr die Vergangenheit mit ihrer Entzweiung hinter euch tun, wollt ihr die Aufgabe ergreifen, die das neue Jahrtausend euch stellt, wollt ihr das Reich?

Wir haben diese Frage damals mehr geahnt als verstanden, als wir uns mit einem Male allein auf der ganzen Welt sahen. Nicht die damaligen deutschen Politiker, sondern der deutsche Soldat hat die erste Antwort auf diese Frage des Schicksals gegeben. Diese Antwort, das stumme Ja der Millionen Männer, die für Deutschland geblieben sind, diese Antwort hat das Reich gegründet, in dem wir heute leben, das neue Reich, das weder eine Fortsetzung des ersten noch eine Fortsetzung des zweiten ist, sondern das Reich derer, die Deutschlands Ehre vier Jahre hindurch mit ihrem Blute behauptet haben. Was der deutsche Soldat im Kriege in schweigender Größe vollbracht hat, diese Rettung des Reichs, diese ungeheure Tat, die schon nach dem Kriege wieder verloren zu gehen drohte, hat der Nationalsozialismus für alle Zeiten dem deutschen Volke bewahrt. Und indem wir den Führer grüßen als den Gründer des Reiches, grüßen wir zugleich die Scharen jener Männer, deren geheimste Sehnsucht und tiefster Wille durch ihn Wirklichkeit geworden ist.

Der Gründer unseres Reiches, der den Willen der Frontgeneration vollstreckt hat, ist zugleich der Liquidator des Systems von Versailles und der Neubegründer der deutschen Wehrmacht. In diesen weithin sichtbaren beiden symbolischen Taten tritt die notwendige innere Verbindung heraus, die zwischen Politik und Wehrhaftigkeit besteht. Die Wehrbereitschaft des deutschen Volkes hat im großen

Kriege das Reich gerettet. Es ist ein Grundsatz der nationalsozialistischen Politik, daß alle Schöpfungen nur durch die Kräfte erhalten werden können, die sie hervorgebracht haben. Das neue Reich ist eine Schöpfung der nationalsozialistischen Bewegung und wird durch die Bewegung gehalten. Wie diese Bewegung selber der Testamentsvollstrecker des politischen Willens der Frontgeneration ist, so umschließt sie auch die gegenwärtige und zukünftige Wehrmacht. Es gibt keine Wehrmacht neben der Bewegung, es gibt nur eine Wehrmacht in der Bewegung. Indem ich das ausspreche, spreche ich zugleich aus, daß zum ersten Male in unserer Geschichte politische Führung, Volk und Wehrmacht eine Einheit bilden. Es handelt sich heute um mehr als nur um die Fortsetzung einer großen Tradition. Durch den Nationalsozialismus ist der Begriff des Soldaten vom Politischen her neu geprägt worden. Heute steht nicht mehr der Soldat mit dem Beamten zusammen als „Staat" dem Volke gegenüber, sondern das ganze Volk ist mobilisiert, und die Wehrmacht stellt nur einen Ausschnitt aus dem Gesamtgebiet dar, das durch die Geschichte selber mobilisiert ist. Und Einheit von Führung, Volk und Wehrmacht bedeutet, daß die alte Trennung von Volk und Staat aufgehoben ist, daß eine dynamische Einheit, eine lebendige Einheit an die Stelle der früheren Zweiheit getreten ist. Wenn im Staate alter Prägung der Mobilmachungsbefehl erging, dann richtete er sich nur an einen kleinen Teil des Volkes, und der übrige Teil des Volkes nahm an diesem Vorgang nur durch den Patriotismus teil.

Unter Patriotismus verstehen wir Staatsgesinnung, Staatsbejahung. Patriot ist der Mensch, der Sinn hat für die Notwendigkeiten der Wehrmacht und der im Rahmen seiner bürgerlichen Gewohnheiten auch bereit ist, für sie Opfer zu bringen, der aber doch immer dem Staat und seinen Anforderungen gegenüber irgendwie in Distanz bleibt, d. h. Patriotismus ist die Bezeichnung für ein bestimmtes, heute schon historisch gewordenes Verhältnis zwischen Volk und Wehrmacht, Volk und Staat. Ein Patriot kann an der

Wehrmacht hängen, er kann große Stücke auf sie halten, er kann stolz auf sie sein. Aber sie bleibt für ihn ein Teil des Staates, ein Teil der Macht, zu der er selber mit seinem Beruf und mit seinem privaten Dasein nicht gehört. Der Patriotismus als Staatsgesinnung überbrückt die Kluft, aber er überbrückt eben doch eine Kluft, und die Kluft, die er überbrückt, ist die, die zwischen dem Soldaten und dem Bürger besteht. Ich möchte die historische Gestalt des Patrioten näher bezeichnen durch das Wort jenes Kriegsdichters, der den Menschen von 1914, den Menschen, der damals hinauszog, politisch ungenügend vorbereitet, einen „mobilisierten Friedensmenschen" genannt hat.

Der mobilisierte Friedensmensch, das ist eben der Staatsbürger, der im Ernstfall wohl seine Pflicht tut und dem Staate gibt, was der Staat fordert. Aber wenn wir heute das Wort „Staatsbürger" nur noch selten hören, und ebenso das Wort „Patriot", wenn wir heute Volksgenosse sagen, so ist das nicht eine andere Bezeichnung für den Staatsbürger, sondern so ist das ein Wort für eine andere politische Haltung. Dieses Wort „Volksgenosse" hat nicht nur einen sozialen, einen innerpolitischen Sinn, sondern es hat auch noch einen anderen, einen gleichsam außenpolitischen Sinn. Volksgenossen sind diejenigen, die zusammen das deutsche Volk als politische Einheit ausmachen und die damit auch die Einheit zu verteidigen haben. Volksgenosse bedeutet Schicksalsgenosse. Das Schicksal hat 1914 dem deutschen Volke den politischen Mobilmachungsbefehl zugestellt. Der Nationalsozialismus hat die Order verstanden, und deshalb hat er aus dem „Staatsbürger" den Volksgenossen gemacht. Deshalb hat er den mobilisierten Friedensmenschen ersetzt durch den Menschen der totalen Wehrbereitschaft. Im neuen Reich ist die Wehrmacht nicht nur ein Teil der fernen Staatsgewalt, sondern sie ist der lebendige Ausdruck der Wehrbereitschaft des ganzen Volkes, einer Wehrbereitschaft, die auf allen Gebieten des nationalen Lebens in gleicher Weise zum Ausdruck kommt.

Die Wehrbereitschaft des Volksgenossen liegt dem Aufbau unseres gesamten nationalen Daseins zugrunde. Aufgehoben ist die liberale Trennung von staatlich-öffentlich und privat. Wir kennen keine Sphäre des politischen Einsatzes neben anderen Sphären; wir kennen kein Nebeneinander von Sphären, wo man sich aus der einen in die andere etwa zurückziehen könnte. So kennen wir heute eine private Friedenswirtschaft nicht mehr zum Unterschied von einer staatlichen Wehrwirtschaft, sondern alles, was wir auf dem Gebiete der Wirtschaft unternehmen und planen, ist ausgerichtet auf den Ernstfall.

Der Maßstab für alle unsere Maßnahmen und Pläne ist nicht ein fingierter immerwährender Normalzustand, sondern der Maßstab für den Aufbau der Wirtschaft ist die immer gegenwärtige Möglichkeit der Bedrohung unserer Existenz, eine Möglichkeit, die durch die politischen Weltverhältnisse immer da ist. Unsere ständige Wehrbereitschaft ist die Antwort auf diese allgemeine Lage.

Das ist der Rahmen, in welchem wir nun die Aufgaben des Lehrers betrachten wollen, und zwar möchte ich in den Mittelpunkt rücken die Aufgabe des Lehrers im Unterricht und die Frage: Welche Aufgabe fällt der deutschen Schule zu innerhalb des großen geschichtlichen Vorganges, den wir heute erleben, und zu dem die Erziehung des deutschen Volkes zur totalen Wehrbereitschaft gehört.

Früher stand die Schule irgendwo im Raum des Staates, irgendwo auch neben der Wehrmacht, und es gehörte zu den Aufgaben eines patriotischen Lehrers, Verständnis und Begeisterung für die Wehrmacht zu wecken, Staatsgesinnung hervorzubringen. Daß auch der Unterricht über die Erweckung eines allgemeinen bejahenden Verhältnisses zur Wehrmacht hinaus noch eine Aufgabe innerhalb der Erziehung des gesamten Volkes hätte haben können, das war unter der Herrschaft des alten Staatsbegriffs nicht denkbar. Wir würden es heute beinahe als komisch empfinden, wenn jemand die Aufgabe des Lehrers lediglich dahin bestimmen wollte: er hätte Begeisterung für die Wehrmacht zu er-

wecken, und damit sei seine Aufgabe schon erfüllt. Darauf müßten wir antworten: Gewiß tut das der Lehrer wie jeder andere Volksgenosse an seiner Stelle auch. Die deutsche Jugend, die aufwächst in dieser Zeit der Neubegründung der deutschen Wehrmacht, wartet aber zu diesem Zweck nicht auf den Lehrer. Stolz und Begeisterung erweckt ja die Wehrmacht zuerst durch sich selber, durch ihr bloßes Dasein. Es ist selbstverständlich, daß der Lehrer auch auf Heer, Flotte und Luftwaffe zu sprechen kommt und das glühende Interesse stärkt, das die Jugend für alle Formen der bewaffneten Macht immer hat. Die Stellen zu finden, an denen der Lehrer diese Dinge im Laufe des Unterrichts einfügen kann, ist Sache seines Taktes, seiner soldatischen Haltung überhaupt.

Im Zeitalter der totalen Wehrbereitschaft aber wird vom Lehrer viel mehr verlangt, denn er hat ja teil an der Aufgabe, die Kinder unseres Volkes zu deutschen Menschen zu erziehen, zu deutschen Menschen dieser Zeit, und dazu gehört, daß die Begeisterung für die Wehrmacht zu einem politischen Verständnis der Wehrmacht und ihres Zweckes vertieft wird. Diese Erziehung zu einem wahren Verständnis, die in methodischer Weise geschieht und durch den Unterricht erreicht wird, ist ein wichtiger Teil der politischen Erziehung der jungen Generation, die der Lehrer zu leisten hat.

Wir müssen also die Erziehung zur Wehrbereitschaft betrachten im Rahmen der politischen Erziehung. Wir wollen uns jenen großen Staatsmann vor Augen halten, der das Zweite Reich gegründet hat und der als ein Einsamer in seinem Volke lebte. Wir wollen uns vor Augen halten, daß zu Bismarcks Zeiten Volk, Lehrerschaft und Wehrmacht völlig isoliert gegeneinander waren, daß Volk und Schule im unklaren blieben über diesen großen Staatsmann, über seine Pläne und seine Aufgaben, über die Lage des deutschen Volkes in der Welt und daher auch im unklaren bleiben mußten über die Notwendigkeit der Wehrmacht, über den Grad ihrer Verstärkung, ihrer Stärke überhaupt. Alles

das war nicht nur die Schuld einzelner, sondern lag im Ganzen, in der Struktur unseres Volkes und seiner politischen Erziehung tief begründet. Daher mußte alles, was die Wehrmacht in ihrem tieferen Sinne, in ihren Funktionen für das Volk, ihre Bedeutung im Zusammenhang mit der politischen Lage betraf, notwendig im Dunkeln bleiben; denn das war ja alles „Staat", das überschritt den Horizont der Schule. Das war irgendwie etwas Fremdes, und an vielen Stellen zog die Schule sich zurück auf einen idyllischen Betrieb, in den nur von fern manchmal ein Klang von Militärmusik hereinschallte.

Die Schule der Volksgemeinschaft dagegen ist unmittelbar mit dem politischen Leben verbunden, und ihre höchste Erziehungsaufgabe besteht darin, den heranwachsenden deutschen Menschen vorzubereiten auf das Verständnis der politischen Lage und damit auf das Verständnis der Notwendigkeiten unserer Wehrmacht. Diese Vorbereitung auf das Verständnis unserer politischen Lage muß geschehen über das Verständnis der Handlungen dessen hinweg, der diese politische Lage meistert, über das Verständnis der Handlungen des Führers hinweg. Das ist die These, die ich hier ausführen möchte, die These: daß in aller politischen Erziehung unser Verhältnis zum Führer, richtig verstanden, im Mittelpunkt zu stehen hat.

Das könnte allzu selbstverständlich klingen, wenn man es nur so verstehen wollte, es sei die Aufgabe des Lehrers, Liebe und Begeisterung für den Führer zu erwecken. Diese Liebe und Begeisterung erweckt der Führer in den Herzen der jungen Menschen selbst, und der Lehrer hat hier nur insofern eine Aufgabe, als er dafür zu sorgen hat, daß diese unmittelbare Wirkung, daß diese Erziehung durch den Führer selbst ungestört vor sich gehe, daß nichts zwischen das Kind und den Führer trete, den es in seiner lebendigen Stimme vernimmt, und den es in Wirklichkeit oder im Bilde sieht.

Aber außer dieser unmittelbar geschehenden Einwirkung und Erziehung durch den Führer, die der Lehrer nur leise

und mit vielem Takt unterstützt, außer dieser Erziehung durch den Führer selber gibt es noch eine andere Erziehung, die der Lehrer in seinem täglichen Beruf, d. h. durch den Unterricht zu leisten hat, und das ist die Erziehung für den Führer. Was der Lehrer als Lehrer zu leisten hat, ist die Erziehung zum Verständnis der Aufgaben und Handlungen des Führers.

Nun bitte ich mich nicht so zu verstehen, als wenn ich hier meinte, die Schule hätte die Aufgabe, jede einzelne politische Handlung des Führers darzustellen und zu erklären. Davon kann natürlich nicht die Rede sein, sondern es handelt sich um ein elementares Verständnis im Großen, es handelt sich um das Verständnis jener Handlungen und Augenblicke, in denen der Führer selbst vor das ganze Volk hintritt, über seine Aufgaben spricht und Rechenschaft ablegt.

Wenn der Heranwachsende die Volksschule oder die Höhere Schule verläßt, dann muß er ein klares Bild davon haben, welches die Lage des deutschen Volkes in der gegenwärtigen Welt ist und welche Bedeutung die verantwortlichen Entscheidungen des Führers für das gesamte Volk, für jeden einzelnen Volksgenossen und für ihn selber als diesen einzelnen haben. Der Lehrer soll nicht zwischen den Führer und die Kinder treten, sondern er soll in bestimmten, höchst wichtigen Teilen seines Unterrichts bewußt die Voraussetzungen dafür schaffen, daß der werdende Volksgenosse Maßnahmen und Entschlüsse, die der Führer an den Wendepunkten unserer Geschichte in seinen politischen Reden dem gesamten Volk darlegt, in ihrer ganzen Tragweite zu erahnen vermag. Es handelt sich also um etwas im Grunde äußerst Schlichtes wie immer in der Schule. Es handelt sich um das Schlichte, daß es eben nicht nur der stürmischen Liebe und Begeisterung bedarf, die zu erwecken und zu pflegen so schön ist, sondern daß es auch noch der verantwortlichen Hervorbringung ganz bestimmter Voraussetzungen bedarf; Voraussetzungen, die unsere werdenden Volksgenossen in den Stand setzen sollen,

dem Führer im wahrsten Sinne des Wortes „folgen" zu können.

Das also ist der Weg, den ich vor mir sehe: Verständnis der Wehrhaftigkeit und politisches Verständnis ist eins. Es gibt kein bloßes „technisches" Verständnis der Wehrmacht. Politisches Verständnis aber ist nur zu gewinnen über das Verständnis der politischen Handlungen des Führers. Die beiden Unterrichtsfächer, durch die der Lehrer dieses Ziel erreichen kann, sind Geschichte und Erdkunde.

Ich sehe diese beiden Fächer als politische Fächer in einer neuen Verbindung, in einem neuen Zusammenhang vor mir. Ich sehe diese beiden Fächer untergeordnet, um einmal rein systematisch zu sprechen, dem Oberbegriff Politik. Ich sehe in ihrem Mittelpunkt den handelnden, wirklichen, in der Welt sich bewegenden Menschen, und systematisch müßte man diese beiden Fächer einer politischen Menschenkunde einordnen. Wenn ich diese zwei Fächer herausgreife und zunächst scheinbar willkürlich unter eine höhere Einheit bringe, so bin ich mir sogleich bewußt, daß ich damit eine alte Verbindung löse, die Verbindung Deutsch-Geschichte-Erdkunde, und daß ich an Stelle dieser Trias zwei Fächer zu einer neuen Einheit zusammenfasse.

Der Oberbegriff der alten Fächerverbindung Deutsch-Geschichte-Erdkunde lautet „Kultur", und in der Verbindung Deutsch-Geschichte-Erdkunde steckt eine bestimmte Anschauung vom Menschen und von seiner Stellung in der Welt. Der Mensch wird dabei nicht aus dem Jetzt und Hier, nicht als politisches Wesen verstanden, sondern als geistiges Wesen überhaupt. Er wird nicht verstanden aus den Nöten seiner Gegenwart heraus, sondern gleichsam als ein zeitloses kulturschaffendes Wesen. Sprache und Dichtung, Landschaft und Kunst, Heimat und Geschichte werden betrachtet als bloße Gegenstände und werden als Gegenstände dem Verständnis möglichst nahegebracht. Es ist niemals zu verkennen, was auf dem Wege dieses Unterrichtes, der unter dem Oberbegriff Kultur ausgebildet worden ist, geleistet wurde.

Aber ich glaube doch etwas zu beschreiben, was Sie alle kennen, wenn ich feststelle, daß gewisse Anforderungen, die das gegenwärtige Leben an den Lehrer und an den Schüler stellt, sich in die überlieferte Unterrichtsweise nicht ganz einfügen lassen. Es ist hier irgendwie eine Spannung, irgendwie ein Grund zur Unruhe, und in der Tat sehen wir ja heute gerade die beiden Fächer, von denen ich hier spreche, Geschichte und Erdkunde, methodisch außerordentlich in Bewegung.

Das sieht sich oft so an, als ob die „Gegenwart" an den Lehrer, an die Schulstube ihre Anforderungen erhebe und störend in den geordneten Gang eingreife. Dabei tritt zutage, daß der Unterrichtsgang in den genannten Fächern nicht von der Gegenwart her bestimmt ist, sondern daß er einen anderen Ausgangspunkt und Zielpunkt hat als die Gegenwart des deutschen Volkes, wobei ich unter „Gegenwart" immer den Zeitraum verstehe, den ich einleitend umschrieben habe: also den Zeitraum vom Weltkrieg bis zu uns und unsere nächste Zukunft. Diese unmittelbare Gegenwart also, in der wir leben, ist nicht der Ausgangspunkt und der Zielpunkt des Unterrichts in den genannten Fächern, sondern das Ideal ist hier eine möglichst vollständige Kenntnis, ein klar gegliedertes Besitzen, das Verständnis großer Zusammenhänge sachlicher Einheiten, und in der Erarbeitung solcher sachlicher Einheiten und Zusammenhänge liegt die Stärke der Methodik, wie wir sie heute haben. Vieles von den Methoden, die in den letzten Jahren und Jahrzehnten gewonnen wurden, ist unverlierbares Eigentum jedes wirklichen Lehrers.

Aber woher kommt dann die Unruhe in den Fächern Geschichte und Erdkunde? Ist sie wirklich nur von außen hineingetragen? Woher kommt es, daß wir irgendwie doch das Gefühl haben, daß die Zielsetzung in diesen Fächern in der Vergangenheit verfehlt worden ist?

Wir wollen nun, ausgehend von der Erkenntnis, daß politische Erziehung einen unmittelbaren Bezug auf die G e g e n w a r t hat und daß sie Ausrichtung auf die H a n d-

lungen des Führers bedeutet, an die Zielsetzung der beiden genannten Fächer herangehen. Diese beiden Fächer sind vor allem geeignet — und deshalb sind sie die Fächer der politischen Erziehung im engeren Sinne —, die Lage des deutschen Volkes in der Gegenwart, jene Lage also, die dem Führer seine Aufgaben stellt, zum Verständnis zu bringen. In dieser Gegenwart wächst das Kind auf. Diese Gegenwart in ihren großen Linien verstehen zu lehren, ist die politische Aufgabe des Schulmannes.

Es genügt nicht, wenn zur Lösung dieser politischen Aufgaben etwa in redlicher Absicht der Versuch gemacht wird, in das alte Fach Geschichte oder Erdkunde das politische Leben der Gegenwart irgendwie einzufügen, wodurch der Stoff vielleicht vervollständigt, berichtigt, vermehrt wird, aber der Aufbau des Fachs, das Entscheidende, unverändert bleibt. Historisches Geschehen und Erde bleiben ein „Gegenstand", der betrachtet wird, die Haltung ist eine betrachtende, eine beschreibende. Es bleibt bei der in bestimmter Folge nach bestimmten Grundsätzen vorgenommenen Aneignung von Vorgängen und Ereignissen, die gleichsam in sich selber ruhen. Es ist eben die Geschichte, und es ist die Erde. Der Lehrer führt seine Schüler also gleichsam ein in ein gewaltiges Museum, und er sucht das Interesse und das Verständnis zu wecken für die Dinge, die hier aufgestellt sind. Die deutsche Geschichte gleicht dann einer Aufeinanderfolge historischer Räume, die der Reihe nach durchschritten und erklärt werden.

Die Kulturlandschaft, die den deutschen Menschen umgibt, und schließlich der Schauplatz der Erde wird in gleicher Weise durchgenommen. Ich weiß sehr wohl, welche intensiven Anstrengungen in der letzten Zeit gemacht worden sind, vom gestaltenden Menschen her, von der Kultur her, von der Tätigkeit des Menschen her diese Dinge zu sehen. Aber der alte Ausgangspunkt ist doch stets festgehalten worden. Wenn ich diese Methoden, die unter dem Oberbegriff „Kultur" stehen, in ihrer Anwendung auf Geschichte und Erdkunde „museal" nenne, so will ich sie da-

mit nicht als Ganzes verurteilen oder gar der Lächerlichkeit preisgeben. Ich will nur plastisch kennzeichnen, daß die Methode, die hier befolgt wird, eine betrachtende, eine gleichsam herumführende ist, eine Betrachtung nach „natürlich", scheinbar „selbstverständlich" gegebenen Einheiten und Zusammenhängen. Bei dieser Methode ist nur eines vergessen: diese sachlichen Zusammenhänge und Einheiten sind in der Wirklichkeit vorhanden, aber sie werden wahrgenommen nur von einer sehr hohen Warte aus. Für den lebendigen aktiven Menschen ist es natürlich, die Welt von sich aus anzusehen, unter dem Gesichtspunkt seiner Nöte, seiner Aufgaben und seiner Ziele. Wenn wir das deutsche Volk in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, müssen wir auch unsere Methode ändern, wenigstens da, wo es nötig ist, d. h. in den Fächern Geschichte und Erdkunde, wo eben der Mensch als solcher, als lebendig Wirkender in den Vordergrund tritt.

Wenn der Unterricht politische Erziehung bewirken soll, dann müssen die in Frage kommenden Unterrichtseinheiten auch vom politischen Menschen her aufgebaut sein, und es erscheint mir durchaus möglich, Geschichte und Erdkunde als Unterrichtsfächer ganz vom gegenwärtigen, handelnden, aktiven Menschen aus zu entwerfen.

Das Ziel des Geschichtsunterrichts muß sein, daß der Schüler eine allgemeine, aber klare Vorstellung von der heutigen Lage des deutschen Volkes zwischen Vergangenheit und Zukunft gewinnt. Das Bild der deutschen Geschichte, das ihm gezeigt wird, soll nicht entworfen werden von einem zeitlosen Standort aus, indem man eben erzählt, wie im deutschen Volke alles „geworden" ist, sondern dieses Bild soll entworfen werden von dem Platze aus, den der Führer in der deutschen Geschichte einnimmt, also von der Gegenwart her; denn als Einiger des deutschen Volkes löst der Führer die Vergangenheit von uns ab und eröffnet er eine neue Epoche. Der Sinn für die Vergangenheit als solche muß bewahrt bleiben, die Geschichte darf aber niemals in Vergangenheit als solche aufgelöst werden. Alles Vergan-

gene muß von dem erreichten Punkt der Einheit aus gesehen werden. Damit ist nicht nur unmöglich gemacht, daß die Schüler alle Epochen der deutschen Geschichte kennenlernen mit Ausnahme derjenigen, in der sie leben. Es ist noch mehr gewonnen: das, was der Führer in der Gegenwart in seinem Kampf besiegt hat, das sind ja alles Mächte, die in der Vergangenheit des deutschen Volkes aufgetreten sind und wirksam waren. Seine Tat, die Einigung des deutschen Volkes, die Schöpfung des Reiches ist unser einziger Ausgangspunkt. Diese Tat ist so umfassend, daß alle Linien der deutschen Geschichte zu ihr hinführen und daß umgekehrt von dieser Tat aus nach allen Epochen der deutschen Geschichte eine Rückwanderung möglich ist.

So rückt also der Geschichtsunterricht den Führer und die politische Lage unseres Volkes in den Blickpunkt der Schule unter dem Gesichtspunkt der Zeit in der Form der Vergangenheit; der Vergangenheit und der Gegenwart, von der aus diese Vergangenheit gesehen wird.

So enthüllt sich uns „Gegenwart" als politischer Zentralbegriff. Diesen Begriff Gegenwart müssen wir nun auch dem Fach zugrunde legen, das trotz Anthropo-Geographie und Geopolitik mir noch nicht genug politisch aufgefaßt zu sein scheint: der Erdkunde.

Die wissenschaftliche Erdkunde, die von der Morphologie nicht zu trennen ist, scheint mir als Schulfach in der Volksschule nicht möglich. Nötig dagegen ist eine politische Erdkunde, zu der ich schon hoffnungsvolle Ansätze sehe; hierzu rechne ich vor allem einen Versuch der Aufteilung des Stoffes, den man so gemeinhin als erdkundlichen bezeichnet, nach den Lebensräumen des deutschen Menschen, und zwar deshalb, weil hier der Versuch gemacht wird, nicht von den Dingen, der Erde, soweit sie sich als Kulturlandschaft darstellt, auszugehen, sondern vom schaffenden, arbeitenden politischen Menschen. Unter den Lebensräumen des deutschen Menschen ist zu verstehen der Lebensraum des Bauern, der Lebensraum des Forstmannes,

des Fischers, des Bergmannes, des Fabrikarbeiters und schließlich des Städters überhaupt.

Die Aufgliederung des Stoffes nach diesem Gesichtspunkt, also vom wirklichen Menschen, vom Leben her, würde sich unmittelbar anschließen an die Heimatkunde. Die Heimatkunde hat sich dieses Prinzip, vom Menschen auszugehen, schon immer zugrunde gelegt. Es handelt sich nur darum, das große Prinzip, das methodisch in der Heimatkunde schon enthalten ist, richtig zu erweitern. Die Behandlung der Lebensräume des deutschen Menschen hätte sich zu verbinden mit der Behandlung des Deutschen Reiches, nun nicht nach irgendwelchen geographischen Einheiten, sondern nach seinen Grenzbezirken. Der arbeitende, der handelnde, der politische Mensch oder, kurz gesagt, Arbeit und Grenze, das wären die beiden Stichworte, mit deren Hilfe der Stoff, der sonst in der Erdkunde nach morphologischen, regionalen oder vielleicht auch noch kulturlandschaftlichen Gesichtspunkten aufgeteilt wird, in einer völlig anderen Weise neu aufzuteilen wäre. Das, was früher auf dem Weg systematischer Beschreibung der Reihe nach behandelt wurde, tritt jetzt in einer ganz anderen Form, beschränkt auf das allernotwendigste, in seinem Zusammenhang mit dem arbeitenden und mit dem politisch exponierten Menschen an der Grenze auf. Meer, Fluß, Gebirge treten nun nicht zuerst und unmittelbar auf als Glieder der „Landschaft", sondern sie treten uns als Glieder eines wirtschaftlichen und politischen Zusammenhanges entgegen. Deutschland würde hier nicht behandelt werden nach dem bekannten Schema Hochgebirge, Mittelgebirge, Tiefebene, Küste, sondern das Deutsche Reich würde nach einem gar nicht so ohne weiteres aufzeigbaren und doch dem Kinde verständlich zu machenden Prinzip aufgegliedert werden von wirtschaftlichen und politischen Wirklichkeiten und Beziehungen her. So würde die Erdkunde zu einem wahren politischen Gegenwartsfach.

Mit Bewußtsein würde sich hier der Lehrer in die Mitte der Ereignisse stellen, die die Gemüter beschäftigen. Er

würde von diesen Ereignissen her die lebendige Spannung, die zwischen dem deutschen Volk und der Welt besteht, deutlich machen. Er würde die Zeitung, den Rundfunk und den Film in ihrer unersetzlichen pädagogischen Anwendungsfähigkeit ausnutzen, nicht zufällig und nicht vielleicht so mit einem halb schlechten Gewissen, sondern mit dem Bewußtsein, daß mit diesen aktuellen und bis jetzt nur von manchen rührigen Lehrern herangeholten Mitteln etwas ganz Neues und Lebendiges aufzubauen ist.

Ich hoffe nicht mißverstanden zu werden, wenn ich diese politische gegenwartsnahe Auffassung so charakterisiere: Es ist verboten, daß der Schüler ohne Not erfahre von den Kordilleren oder der Tundra — aus keinem anderen Grunde, als deshalb, weil es das auf unserer Erde „gibt" —, aber es ist geboten, daß jeder aktuelle Anlaß, der ein Volk, ein Land, ein Wirtschaftsgebiet aus ganz bestimmten Gründen jetzt in unser Blickfeld rückt, zum Gegenstand des Unterrichts genommen wird, und daß von hier aus im Grunde genommen jedesmal dasselbe, nur in immer verschiedener, wechselnder Weise, dargestellt wird: nämlich Deutschland in der Welt.

Auf die Darstellung dieses Verhältnisses kommt es an. Das ist das Ziel des Unterrichts, nicht aber irgendwelche Kenntnisnahme. Es muß auch durchaus nicht bei jedem Jahrgang, der durch die Schule geht, dasselbe vorkommen. Es muß durchaus nicht dieselbe vollständige Anschauung Europas oder unseres Planeten angestrebt werden, sondern das politische Urverhältnis muß dargestellt werden, in dem Deutschland zur Welt sich befindet und das dem Führer seine Aufgaben stellt.

DER TOTALE KRIEG

Die Jungmannschaft unseres Volkes ist auf den Ruf des Führers an den Grenzen des Reiches angetreten und im Osten tief in Feindes Land eingedrungen. Mit der Waffe in der Hand erkämpft das deutsche Volk zwanzig Jahre nach dem Abschluß des schmählichen Friedens seiner Geschichte, auf den weiten Feldern des Ostens, im Gebiet eines durch das Verbrechen von Versailles konstruierten und heute schon nicht mehr bestehenden Staates die Freiheit und Zukunft seines Reiches.

Wir alle fühlen, daß ein neues Weltalter im Anbrechen ist. Die große Seemacht, unter deren Herrschaft die Erde durch Jahrhunderte gestanden hat, sucht durch einen verzweifelten Angriff zu verdecken, daß sie in den Zustand einer aussichtslosen Verteidigung ererbten Besitzes eingetreten ist. Inmitten einer sich neu gruppierenden Welt erhebt sich das werdende großdeutsche Reich.

Nicht um diesen Vorteil oder jenen Nutzen geht es heute. Es geht um die Absteckung der politischen und der seelischen Grenzen des Reiches, das wir unseren Kindern hinterlassen wollen. Mit unserer Jungmannschaft sind wir alle angetreten, um dorthin zu marschieren, wohin der Glaube des Führers uns weist. In der feierlichen Stunde dieses Aufbruchs wollen wir uns geloben, daß der Glaube derer, denen Deutschlands Jugend anvertraut ist, niemals geringer sein soll als der Glaube der Mannschaft, die die Heimat schützt und eine Weltwende heraufführt.

Viel tiefer und umfassender, als manche unter uns wahrnehmen wollen, greift diese Weltwende schon heute in unser Leben ein. Wir stehen am Beginn einer neuen Lebensepoche Europas; mit dem Ereignis dieses Schicksaljahres treten wir ein in die Epoche des totalen Krieges.

Auf die im Abendschimmer des liberalen Zeitalters zufrieden und sorglos, wenngleich schon ein wenig beunruhigt dahinlebende Welt sauste 1914 das Ereignis des Krieges wie ein Felsblock zerstörend herab.

Auch die Einkreiser von damals ahnten nicht, was sie eigentlich durch ihr Handeln ausgelöst hatten. Man wähnte, eine Zeitlang Krieg zu führen, und dann in den alten behaglichen Lebenszustand, wenn auch nicht in den alten Machtzustand, zurückkehren zu können. Lebenszustand und Machtzustand zu trennen, erschien den Menschen von damals selbstverständlich. Der Lebenszustand, in dem sie sich befanden, galt ihnen als etwas Beständiges und Unveränderliches: daß die Güter dieser Erde ausschließlich dazu da seien, um von Menschen erworben, ausgetauscht und genossen zu werden, war ihnen ein unerschütterliches Dogma. Sie hätten jeden, der an dieser „ewigen Wahrheit" zu zweifeln wagte, für verrückt erklärt. Jeder einzelne Mensch war ihnen seiner Bestimmung nach gleichsam Mitglied eines Konsumvereins, der unter der Firma der „menschlichen Gesellschaft" irgendwo eingetragen war. Niemand in dieser paradiesischen Welt vermochte nach ihrer Ansicht dem Einzelnen den Anspruch auf das, was er „Menschendasein" nannte, streitig zu machen, jeder sah sich umgeben von Glücksaussichten, die vielleicht einmal eingeschränkt werden konnten, aber doch nur unter der Voraussetzung, daß dies ein Zustand sei, der sobald als möglich wieder dem Zustand der ewigen Idylle des unbeschränkten Tauschhandels mit allen seinen Erfüllungsmöglichkeiten Platz zu machen habe.

Als eine unbegreifbare Wirklichkeit trat der Krieg in diese ihm entgegenlächelnde Welt ein. Bis zum heutigen Tage enthüllt sich die liberalistische Auffassung des Daseins in der Bemühung, mit der Erscheinung des Krieges irgendwie „fertig" zu werden, den Krieg in einer Ordnung der Dinge unterzubringen, die ursprünglich nichts von ihm weiß, den Krieg in einer Weltordnung zu

lokalisieren, die unkriegerisch ist, in der der Krieg daher einen Ausnahmezustand bedeutet. Wer in irgendeinem verborgenen Winkel seines Innern an solchen Bestrebungen noch teilnimmt, wer geneigt ist, den Krieg als vorläufig, vorübergehend oder zufällig anzusehen, der erweist eben dadurch, daß er im Innersten liberal geblieben ist. Der Liberale flüchtet sich vor der Wirklichkeit des Krieges in die individualistische Fiktion, daß der Mensch wesensgemäß im Frieden lebe und der Krieg nur eine Unterbrechung dieses seines wahren, eigentlichen Daseins sei.

Gegen diesen Liberalismus richtet sich der Begriff des totalen Krieges.

Unter dem totalen Krieg ist nicht irgendeine wilde Steigerung, eine Radikalisierung des Kampfes überhaupt zu verstehen. Das Wort entspricht vielmehr einer neuen, umfassenden Erkenntnis der menschlichen Wirklichkeit. Wir haben erkannt, daß der Mensch nicht als Einzelner, sondern nur als Glied einer geschichtlichen Gemeinschaft zu existieren vermag. Mit dieser Erkenntnis ist aber auch der Begriff des totalen Krieges gesetzt, denn dieser Begriff ist nur eine Folgerung aus dem Begriff der totalen Gemeinschaft.

In dem Worte „Gemeinschaft" ist etwas, was uns immer wieder verlockt, die damit bezeichnete Wirklichkeit nur von innen zu sehen. Von innen gesehen ist die Gemeinschaft Friede, Wärme, Glück. Aber die Gemeinschaft ist zugleich eine bestimmte Größe in der Welt. Sie hat Grenzen, sie steht im Zusammenhang mit anderen Gemeinschaften und muß sich in diesem Zusammenhang behaupten. Diese Seite der Gemeinschaft hat man früher Staatsmännern, Kabinetten, Generalen und Soldaten überlassen. Sie waren die „Macht", sie schützten den Lebenszustand, in dem die „Andern" sich befanden, wobei diesen Andern jede Neigung fehlte, selber an dem Schutz dieses Lebenszustandes nach außen teilzunehmen. Das ist die Trennung von Machtzustand und Lebenszustand, die

durch den totalen Krieg aufgehoben wird. Wenn die Gemeinschaft einmal von innen in ihrer ganzen Wahrheit und Unbedingtheit erlebt und erkannt ist — und das bedeutet der Nationalsozialismus in der Geschichte des deutschen Volkes —, dann ist auch erkannt, daß diese Gemeinschaft als Ganzes in den Krieg eintritt. Eine Trennung zwischen Machtzustand und Lebenszustand, zwischen Kämpfern und Nichtkämpfern kann es dann nicht mehr geben. Wohl ist ein gewaltiger Unterschied, ob der Einzelne mit der Waffe kämpft oder nicht; aber noch größer ist der Unterschied zwischen dem, der in der Gemeinschaft steht und mitkämpft, und dem, der von außen zusieht. Der Begriff des totalen Krieges gibt der Einsicht Ausdruck, daß jeder Versuch eines Gliedes der Gemeinschaft, sich auf irgendeine Weise außerhalb des Kampfes zu halten, erkenntnismäßig auf einer Fiktion beruht und ethisch ein Verbrechen ist. Der Einzelne ist nur, was er ist durch die Gemeinschaft in der Gemeinschaft. Sobald die Gemeinschaft sich im Kampfe befindet, befindet auch er sich im Kampfe.

Unter der totalen Gemeinschaft ist nicht ein namenloses „Wir" zu verstehen, das alle Persönlichkeiten auslöscht (die „totale" Persönlichkeitslosigkeit), sondern eine Gemeinschaft von Persönlichkeiten, die sich zu der übergreifenden Einheit, in der sie stehen, total verhalten. Die also der Gemeinschaft nicht nur den notwendigen „Tribut" darbringen, sie nicht nur wegen ihrer Kultur lieben und bewundern, sondern wissen, daß sie ihr mit ihrer ganzen Existenz verhaftet sind. Im Zustande des Krieges tritt das existenzielle Verhältnis zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft in einen besonderen Zustand ein, den Zustand der totalen Offenbarung. Auch das, was im Zustande des Friedens nicht in Anspruch genommen war, wird nun „mobilisiert". Die Unbedingtheit des Verhältnisses zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft wird in dem Augenblick volle Wirklichkeit, in dem die Gemeinschaft total

in Frage gestellt ist. Das ist der Fall des Krieges. Der Krieg tritt nicht von außen, als zufälliges Ereignis, durch das alles „verändert" wird, an die Gemeinschaft und ihre Glieder heran, sondern er ist das offenbarende Ereignis schlechthin.

Völlig verfehlt wäre es, den Begriff des totalen Krieges für übereinstimmend zu halten mit jener Vorstellungsweise, der die Worte entstammen: der Mensch ist dem Menschen ein Wolf (homo homini lupus) und: Krieg aller gegen alle (bellum omnium contra omnes). Diese Aussagen eines nicht nur illusionslosen, sondern auch gemeinschaftslosen Individualismus haben mit unserem Begriff des totalen Krieges nichts zu schaffen. Der Krieg aller gegen alle hat lauter isolierte Einzelne in ihrem Verhältnis gegeneinander zur Voraussetzung, Einzelne, deren höchste Werte Selbsterhaltung und Lust sind. Der Begriff des totalen Krieges dagegen hat nur Sinn in bezug auf Einzelne, die in einer Gemeinschaft stehen und sich zu ihr total verhalten. Die Begriffe „totaler Krieg" und „bellum omnium contra omnes" liegen also in verschiedenen Ebenen und sind untereinander unvergleichbar.

Ebenso verfehlt wäre es, aus dem Begriff des totalen Krieges eine grundsätzliche Ablehnung des Friedens zu erschließen. Das Ziel des Krieges ist nicht wieder der Krieg, sondern der F r i e d e. Ein Krieg, der um seiner selbst willen geführt würde, wäre nicht total in unserem Sinne, sondern Wahnsinn. Totaler Krieg heißt nicht immerwährender Krieg. Es heißt vielmehr: der Krieg ist der einzige Weg zum Frieden und das einzige wahre Mittel zur Erhaltung des Friedens. Die Vorstellung eines Friedenszustandes jenseits aller Kriege, dieser Schäferidylle der „Menschheit", kann nur Schafen einleuchtend sein. Krieg und Friede sind zwei Seiten derselben Wirklichkeit. Angesichts dieser Wirklichkeit ist es nicht möglich, den Krieg zu etwas Vorübergehendem oder Sekundärem zu stempeln, wie es von den falschen Predigern eines absoluten Friedens immer wieder versucht wird.

Aus dem Satze, daß der Friede das Ziel des Krieges sei, versucht man zu folgern: also ist der Friede das wahre Sein, der Krieg aber das unwahre. Oder mit theologischer Deutlichkeit: der Friede ist die Tugend, der Krieg ist die Sünde. Diese Entgegensetzung ist ein Beispiel dafür, wie durch theologisches Denken Seinszusammenhänge zerrissen werden und das Weltbild des Menschen zerstört wird. Der Krieg ist nicht die Strafe für unsere imaginären Sünden, und der Friede nicht ein absoluter Zustand vergleichbar einem sagenhaften Paradiese. Weder Paradies noch Hölle sind etwas Menschliches, menschlich ist die Welt, in der wir leben, menschlich die Welt des Krieges und des Friedens, menschlich ist der Seinszusammenhang von Krieg und Frieden.

Nicht der Friede — nur das unmenschliche Wahnbild eines absoluten Friedens ohne jede Beziehung auf den Krieg ist durch den Begriff des totalen Krieges ausgeschlossen. Der Friede einer Gemeinschaft enthält die Bereitschaft zum Kriege in sich. Durch solche Bereitschaft wird sein Charakter als Friede weder aufgehoben noch geschwächt, vielmehr verhält es sich umgekehrt: jeder Friede ohne diese Bereitschaft ist nur ein fauler Friede.

Im Kriege zeigt sich der Mensch als der, der er ist. Als bloßes Ereignis genommen ist der Krieg ein Umweltvorgang und vermag als solcher die Menschen nicht zu verwandeln. Er kann die Menschen nicht zu etwas anderem machen als sie sind. Aber er vermag sie zu offenbaren. Unter den Anforderungen des Krieges wird der Gemeine sich noch gemeiner, der Edle edler sich zeigen. Der eine versteht, was die totale Gemeinschaft von ihm verlangt: den totalen Einsatz, weil er verstehen will, weil er zum Einsatz bereit ist. Der andere will es nicht verstehen, weil er sich nicht einsetzen will, und deshalb „versteht" er dieses nicht und jenes nicht. Der Ausdruck dieses Nichtverstehenwollens ist jenes Kopfschütteln, Achselzucken und Besserwissen, das im Volksmund heute

Meckern heißt. Man halte das Meckern nicht für etwas Geringfügiges: es ist der Ausdruck der Auflehnung gegen den totalen Krieg. Der gewohnheitsmäßige Meckerer ist nicht von oben herab zu belehren oder mit humorvoller Nachsicht zu behandeln, sondern als einer, der „draußen" stehen möchte, existenziell zu widerlegen — wenn es sein muß mit rauher Hand. In dem Augenblick, wo ein Volk um sein Dasein kämpft, hört nicht nur der Spaß, sondern auch das lächelnde Verzeihen auf. Wer meckert, läuft moralisch zum Feinde über. Nach dieser geistigen Haltung, nicht nach dem geringfügigen Anlaß ist der Meckerer zu beurteilen und zu behandeln.

Ob man das richtige Verhältnis zum Kriege gefunden hat, erweist sich gerade darin, ob man die Dinge des Alltags von sich aus sieht, oder ob man sie von der Gemeinschaft und vom Kriege her zu sehen vermag. Wenn uns auch nur der Gedanke des Hamsterns nahetreten kann, stellen wir uns bereits außerhalb der Gemeinschaft. Wenn wir die Lebensmittelkarte und den Bezugschein murrend hinnehmen, vergessen wir, daß dies ja gerade die Dinge sind, mit denen wir, im Gegensatz zu den Kämpfern mit der Waffe, den Krieg durchzufechten haben. Jede Auflehnung gegen die harte Ordnung, der unsere Bedürfnisse sich heute fügen müssen, ist eine totale Auflehnung, denn sie ist eine Auflehnung gegen das Gesetz unserer Existenz, das im Kriege ans Licht tritt. Es ist unwürdig, über Einschränkungen und Unbequemlichkeiten auch nur ein Wort zu verlieren, wenn es eine Front gibt, an der die Besten fallen. Es mag für manchen nicht leicht sein, die neue Form des Daseins zu finden. Aber sie m u ß gefunden werden, und am Bezugschein hat jeder sich zu prüfen, wie er zum Kriege steht.

Aus dem Grunde des Herzens wünscht jeder Mann heute da zu sein, wo von deutschen Männern die Ehre der Heimat mit der Waffe verteidigt wird. Von jedem deutschen Lehrer wird erwartet, daß er in dieser Zeit seinen Unterricht in jenem Ernste erteilt, der seinen Schülern

hinter allen Handlungen diesen Wunsch, von dem persönlich zu reden nur eine Geschmacklosigkeit genannt werden könnte, erkennbar werden läßt. Von denen, die nicht die Waffe tragen, verlangt der totale Krieg unbedingte Disziplin. Sie müssen erkennen, daß nach Fortfall aller überflüssigen Betätigungen jede Arbeit, die weiter getan werden muß, Kriegsdienst im strengsten Sinne ist. Der totale Krieg läßt nicht bloß den Waffendienst gelten, er ebnet nicht alles ein, sondern er macht jede Arbeit in ihrer Eigenart zu einem Dienst, der dem mit der Waffe dem Range nach gleichsteht. Es ist das Kennzeichen des totalen Krieges, daß er auch total disponiert, d. h. jeder Kraft und Arbeit ihren Platz im Zusammenhang gewaltigster Anstrengungen bestimmt. Das allerschwerste Mißverständnis des totalen Krieges läge darin, die einzelnen Richtungen in der Gesamtleistung der Gemeinschaft nicht mehr zu unterscheiden, und zu wähnen, es müsse nun alles direkt zu den Kriegshandlungen in Beziehung gesetzt werden. Der Gedanke des totalen Krieges verlangt im Gegenteil die klare Sonderung der Funktionen innerhalb der Gesamtheit und die unbedingte Treue des Einzelnen im Festhalten der ihm zugeteilten Funktion.

Aus diesen Feststellungen ergibt sich von selbst, welcher Platz der Schule im totalen Kriege zukommt. Die Arbeit der Schule gehört zu den wesentlichen Bedingungen der Existenz unserer Gemeinschaft. Also geht die Arbeit der Schule weiter. Die totale Gemeinschaft kann der Schule in ihrer bestehenden, bewährten Gestalt nicht einen Augenblick entraten. Der heute vorhandene Leistungsstand muß unter Anspannung aller Kräfte gehalten werden. Hier liegt eine Aufgabe von gewaltigem Ausmaß für den Lehrer. Den politischen Augenblick mitzuerleben in seiner ganzen Fülle und Tiefe ist jedem Manne und jeder Frau in dieser Zeit selbstverständlich. Aus der Gewalt dieses Erlebens heraus, unerbittlich und streng, im täglichen Unterricht seine Pflicht zu tun, ergriffen und sachlich zugleich der Jugend

zu dienen, mitzuschwingen in der stürmischen Begeisterung junger Herzen, die so leicht in solcher Erregung Gründe gegen die Schule zu finden wissen, und dennoch dem Amte treu bleiben, das ihm anvertraut ist — das ist die besondere Aufgabe des Lehrers in dieser Zeit. Die Nation wird den zu ehren wissen, der sie erfüllt, wie der Führer es verlangt.

DIE DEUTSCHE SCHULE IN IHREM ZUSAMMENHANG MIT DEN GEISTIGEN STRÖMUNGEN DER DEUTSCHEN GESCHICHTE

Wir haben eine große Anzahl historischer Einzeluntersuchungen zur Geschichte der deutschen Schule. Wir kennen auch geglückte Versuche einer zusammenfassenden Darstellung von einzelnen Epochen (so z. B. Heubaums „Zeitalter der Standes- und Berufserziehung", 1905). Es gibt jedoch nur eine Gesamtdarstellung der Geschichte der deutschen Schule seit dem Ausgang des Mittelalters, und diese beschränkt sich auf die Geschichte des gelehrten Unterrichts. Es ist Friedrich Paulsens nicht genug zu schätzendes Werk über die „Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten". (Zuerst erschienen 1884; 4. Aufl. 1919.)

Ein Werk wie dieses entsteht nicht nur aus der lebendigen Teilnahme, der Hingebungsfähigkeit und dem Fleiße eines Einzelnen allein. Es ist Ausdruck einer Kultur, eines Stils. Paulsens Werk steht genau an der Stelle, wo die Kultur der humanistischen Gelehrtenschule zu Ende geht. Mit dieser historischen Darstellung nimmt zugleich eine ganze Epoche des Unterrichts und der Schule Abschied. Als Freund der realistischen Anstalten, als Vorkämpfer für das Realgymnasium, als führender Pädagoge der „Reform" hat Friedrich Paulsen (1846 bis 1908) seiner Zeit aufrichtig gedient. Das Ergebnis der Schulreform um die Jahrhundertwende: die Gleichberechtigung der drei Typen des humanistischen Gymnasiums, der Oberrealschule und des Realgymnasiums hat er redlich mit erstritten. Der Grundsatz, nach dem er verfuhr, besitzt noch heute Geltung. In den mehr realistischen Anstalten sah Paulsen nicht nur ein Erfordernis für die

notwendige Erhaltung des humanistischen Gymnasiums selbst. „Das alte Gymnasium kann im nächsten Jahrhundert nur dann am Leben bleiben, wenn die jüngere Schwesteranstalt, das Realgymnasium, ihm einen Teil seiner Schüler und seiner Aufgaben abnimmt." „Freiheit kann das Gymnasium für die Dinge, die seine Stärke ausmachen, nur gewinnen, wenn es eine zweite Form der Gelehrtenschule neben sich hat."

Nichts ist ausdrucksvoller und lehrreicher als das geschichtliche Buch, in dem diese Sätze sich finden. Friedrich Paulsen ist gänzlich frei von den Verkrampfungen einer rein philologisch gerichteten Gymnasialpädagogik. Er ist einer der besten Vertreter des nationalen Humanismus, der die Schule in ihrem Zusammenhang mit dem deutschen Leben der Vergangenheit und Zukunft völlig richtig sieht — und doch vermag dieser den Forderungen der Zeit so geöffnete Mann als Historiker nur die Geschichte des gelehrten Unterrichts zu schreiben. Eine Zielsetzung wie die, die uns heute als selbstverständlich erscheint, war ihm noch fremd. Die deutsche Schule weltanschaulich und politisch als Ganzes zu sehen, vermag nur, wer einen weltanschaulichen und politischen Standort einnimmt, der vom Boden des nationalen Humanismus aus noch nicht wahrgenommen werden kann. Niemals werden wir vergessen, was wir dem Humanismus verdanken. Aber nie mehr können wir die Geschichte der deutschen Schule zuerst und vor allem unter dem Gesichtswinkel einer „Geschichte des gelehrten Unterrichts" sehen. Vom deutschen Volksschicksal her kommt der Geschichte der Volksschule, mag sie auch nicht so viele glänzende Namen aufzuweisen haben wie die des Gymnasiums und der Universität, eine nicht geringere Bedeutung zu. Wir erblicken nicht mehr die eine stolze Linie der gelehrten Tradition im hellen Lichte und daneben, gleichsam im Schatten, die andern geistigen Strömungen der letzten vier Jahrhunderte. Sondern wir sehen die Geschichte des um die Einheit seiner Weltanschauung

ringenden deutschen Volkes als ein Ganzes und die gesamte Schulgeschichte als einen Teil dieses Ganzen. An das Ganze aber richten wir die bisher noch nicht gestellte Frage: In welchem Verhältnis steht die deutsche Schule jeweils zu den geistigen Bewegungen, die das geschichtliche Leben unseres Volkes bis auf unsere Tage hervorgebracht hat? Der Humanismus ist für uns nicht mehr der Leitfaden für das Verständnis der deutschen Geistesgeschichte; er ist eine Erscheinung neben anderen.

Daraus folgt, daß die Geschichte des gelehrten Unterrichts für uns nicht mehr der große geschlossene Gegenstand sein kann, die sie noch für Paulsen gewesen ist. Humanismus bedeutet für uns nicht den Beginn einer „neuen Zeit"; wir sind eher geneigt, seinen Zusammenhang mit dem Mittelalter hervorzuheben. Eine gewisse Überschätzung von Humanismus und Renaissance ist für die Geschichtsauffassung der hinter uns liegenden Epoche kennzeichnend. Heute erscheinen uns religiöse Bewegungen wie die pietistische erst in ihrer ganzen Bedeutung. Der Protestantismus überhaupt enthüllt sich uns erst allmählich in seiner ganzen umfassenden Bedeutung als religiöse Voraussetzung des geistigen Lebens der letzten Jahrhunderte. Gerade Friedrich Paulsen gegenüber ergibt sich aus dieser neuen Sicht der deutschen Gesamtgeschichte eine eigentümliche Lage. Der streitbare Friese war zugleich ein streitbarer Protestant. Aber sein nationaler Humanismus war stärker als sein Protestantismus, was dazu führte, daß er die protestantischen Bewegungen bei allem Verständnis, das er ihnen entgegenbrachte, in ihrer Bedeutung für den Gesamtverlauf unterschätzte — welche Unterschätzung sich als das genaue Spiegelbild der Überbewertung von Renaissance und Humanismus darstellt.

Wir würden heute auch nicht mehr die Darstellung der Jesuitenpädagogik in eine Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland einflechten, wie es noch Paulsen getan hat. Mögen immerhin deutsche Menschen die Ob-

jekte und zu einem Teil auch die Subjekte dieser Pädagogik gewesen sein — ein Stück deutscher Schulgeschichte bildet die Geschichte der Jesuitenanstalten auch dann nicht, wenn diese Anstalten auf deutschem Boden stehen. Das System der jesuitischen Abrichtung ist in seiner tiefsten Wurzel undeutsch und uns immer fremd geblieben. Es ist das Erziehungssystem einer fremden Macht auf deutschem Boden.

Unterscheidungen der Art, wie wir sie eben vorgenommen haben, sind das Ergebnis eines Gefühls für weltanschauliche Realitäten, das frühere Generationen noch nicht hatten. So erklärt sich auch der Widerspruch, der darin liegt, daß wir nicht mehr Protestanten sind, und doch die Bedeutung des Protestantismus für die geschichtliche Entwicklung des deutschen Geistes klarer zu erkennen vermögen als Protestanten wie Friedrich Paulsen. Wir sind von der Vergangenheit frei und haben daher einen freieren Blick für die Vergangenheit.

Die deutsche Schulgeschichte als Geistesgeschichte beginnt mit der Feststellung, daß erst mit der Auflösung des alten Reiches in eine Vielzahl von Staaten im Zusammenhange mit der Reformation die lebendige Entwicklung des weltlichen Schulwesens einsetzt. Am Anfang der Geschichte der deutschen Schule steht der protestantische Territorialstaat. Es sind zwar die Städte, die den eigentlichen Anfang machen, aber es sind die Landesherren, die als Häupter der Landeskirchen die Entwicklung fortführen und zu Ende bringen. Durch die Vereinigung von weltlicher Obrigkeit und Protestantismus entsteht die Möglichkeit eines neuen Schultyps. Die Schule der weltlichen Obrigkeit steht nicht in einem universalen geistigen Zusammenhang unter einer fremden, außerdeutschen Autorität, sondern sie steht als christliche Schule mitten im deutschen Leben.

Nicht sofort und unmittelbar hat der Protestantismus sich als geistiges Prinzip der Schule fruchtbar erwiesen. Als gestaltende Macht blieb der Humanismus vorherr-

schend. Trotzdem ist der Humanismus nicht der geistige Träger des neuen Schultypus gewesen, denn er war nicht stark genug, eine eigene Weltansicht aus sich selber zu entfalten. Seine Stärke beruht darauf, daß er eine Methode ist. Als Methode kann der Humanismus sich mit jeder Weltansicht verbinden, auch die Jesuiten haben sich daher seiner bedient. Es ist ein Grundmangel der bisherigen Schulgeschichtsschreibung, daß von ihr die Methoden, ihr Wandel und ihre Veränderungen, überschätzt worden sind. Nicht die Methoden, so wichtig sie für die Praxis sein mögen, machen das Schicksal der Schule aus, sondern die geistigen Gehalte, die das Erziehungsziel bestimmen. Neue Methoden wirken belebend und anregend auf die Schule ein, sie vermögen die Schule jedoch nicht in ihrem Wesen zu verändern. Die Geschichte der Methoden und die innere Geschichte der Schule fallen nicht zusammen. Wohl bedeutet es etwas, wenn z. B. die Mathematik in den Unterricht aufgenommen wird — ein neuer Typus von Anstalt wird aber dadurch nicht geschaffen.

Der Methodiker Ratke zog die Aufmerksamkeit vieler auf sich und erweckte überall Interesse; der wirkliche Antrieb jedoch ging aus dem religiösen Impuls eines Mannes hervor, der seines Glaubens wegen durch die Gegenreformation aus Böhmen vertrieben worden war. Johann Komensky schöpfte aus dem Erlebnis der Gemeinschaft einer kleinen Brüdergemeine die Kraft zu pädagogischer Erfindung und Leistung. Nicht aus der in Lehrstreitigkeiten verwickelten lutherischen Landeskirche kam der Gedanke einer auf die christliche Liebesidee gegründeten allgemeinen Volksschule, sondern aus dem Sektierertum, das statt des Dogmas den „frommen Wandel" in den Mittelpunkt rückte. Es ist ein bedeutungsvoller Vorgang: der wichtigste ideelle Anstoß zur Schaffung der allgemeinen Volksschule entspringt schwärmerischen Vorstellungen vom Reiche Gottes und von einer himmlischen Akademie. Er gehört in den großen Zusam-

menhang des Prozesses der Säkularisierung der christlichen Liebesidee. Aus der Vorstellung einer allen Menschen gemeinsamen himmlischen Berufung geht der Gedanke einer allgemeinen Menschenbildung durch planmäßigen Unterricht hervor. („Allen alles.") Bis in die jüngste Zeit hinein ist der zugleich intellektuelle und karitative Zug, der in Komenskys Grundgedanken liegt. in der deutschen Volksschule spürbar gewesen.

Zur vorbildlichen Durchführung des auf protestantisch-sektiererischem Boden erwachsenen neuen Gedankens kommt es freilich erst im Rahmen der großen, die Reformation erneuernden religiösen Bewegung, die die pietistische genannt wird. Nicht ein Humanist, sondern der Schüler Speners, August Hermann Francke, wird zum eigentlichen Schöpfer der neuen Schule. Er wird es nicht durch die Erfindung einer neuen Methode, sondern durch die in seinem Weltbild begründete Durchführung einer strengen Zucht.

Es ist eine der wichtigsten Tatsachen der deutschen Geistesgeschichte, daß Pietismus und Aufklärung trotz aller Gegensätzlichkeit im Laufe des 18. Jahrhunderts schließlich sich versöhnen. Aus dieser Versöhnung ist der deutsche Idealismus hervorgegangen, der natürlich nicht als Ergebnis einer äußerlichen Mischung jener beiden Strömungen aufgefaßt werden darf. Für die idealistische Vorstellung vom Menschen bestimmend ist der Aufklärungsbegriff des „mündigen", seiner selbst mächtigen, „vernünftigen Wesens". Aus den durch den Pietismus aufgelockerten Seelengründen stammt das, wovon der Rationalismus der Aufklärung nichts wissen wollte. Das Zusammentreffen solcher Gegensätze ergab reiche und abgestufte Möglichkeiten der Entwicklung für deutsche Menschen. Die Goethezeit ist wegen ihrer Fülle an Individualität immer mit Recht bewundert worden (denn zur Bildung einer Individualität gehört nicht nur die Anlage, sondern auch die Gunst der historischen Voraussetzungen).

Prüfen wir nun aber die Epoche, deren Ideen von manchen heute noch als maßgebend für unser Leben angesehen werden, auf ihr Bild vom Menschen, von der Gemeinschaft und von der Erziehung, so finden wir wohl den wundervollen pädagogischen Enthusiasmus eines Pestalozzi und eines Fichte, eines Herbart und eines Schleiermacher, aber wir können uns zugleich nicht verhehlen, daß das Weltbild dieser Männer die Grundlagen für einen richtigen und dauerhaften Aufbau der Erziehung und des Unterrichts nicht enthielt. Es war alles vom Einzelnen und seiner Bildung her gesehen, die Wirklichkeit der politisch-geschichtlichen Gemeinschaft blieb unerkannt oder wurde unrichtig gedeutet. Pestalozzi findet wohl den Ansatz der Erziehungstheorie in der Gemeinschaft, bleibt jedoch durch seine religiösen Voraussetzungen gebunden und vermag zur Wirklichkeit des politischen Volkes nicht vorzudringen. Auch der stärkste pädagogische Genius des Zeitalters ist dem Glauben an den einzig richtigen Weg, an die „Methode" verfallen. So Gewaltiges die Volksschule Pestalozzi zu danken hat — sie hat von ihm auch das verhängnisvolle Erbe der Methodenüberschätzung mit bekommen. Der alemannische Ekstatiker war persönlich in allem das Gegenteil eines Aufklärers; seine Schule jedoch fand den Weg aus der Aufklärung nicht heraus, weil sie der „Elementarmethode" verhaftet blieb, deren Gang wesentlich eben doch ein zergliedernder war. Trotz aller Anstrengungen, zum „Herzen" und zur „Hand", zum wirklichen Menschen in der Gemeinschaft vorzudringen, blieb auch die Methode Pestalozzis im Intellektuellen stecken.

Nichts zeigt die Macht der Aufklärung besser als Pestalozzis tragisches Ringen um eine neue Form der Schule. Jede Schule verlangt nach Methode. Ist eine brauchbare Methode mit bestimmten, sicher zu erwartenden Ergebnissen einmal ausgebildet, dann tritt sie so leicht nicht wieder ab; und ist mit der Methode zugleich eine bestimmte Auffassung vom Menschen gegeben, so behauptet

sich auch dieses Menschenbild wegen seiner Verbindung mit der Methode durch allen geschichtlichen Wandel hindurch mit unerhörter Zähigkeit. Die Eigenart und die Stärke der Aufklärung liegt in der Verknüpfung eines methodischen Grundgedankens mit einer bestimmten Auffassung vom Menschen. Der methodische Grundgedanke ist der des ständigen Fortschreitens im Verstehen und Beherrschen der Welt durch den richtigen Gebrauch der Vernunft, d. h. also durch Bearbeitung und Klärung der Vorstellungen in uns. Der menschliche Geist geht einen natürlichen Weg von dunklen Gefühlen und Strebungen zu hellen Gedanken; das Fortschreiten des Einzelnen zum Selbstbewußtsein ist der Weg der Bildung, der den Menschen erst ganz zu sich selber führt. Ein Schulunterricht, der Wissen und Urteilskraft stetig vermehrt und stärkt, der den Verstand an Klarheit und Deutlichkeit, Begründung und Zusammenhang der Vorstellungen gewöhnt, muß zuletzt einen aufgeklärten, seiner selbst mächtigen Menschen mit Sicherheit hervorbringen. Durch Erzeugung und Bearbeitung von Vorstellungen in uns ist schließlich alles zu erreichen, der Charakter selbst erscheint so als ein Produkt der Methode des „erziehenden Unterrichts".

Die ganze Wucht des Grundgedankens der Aufklärung in Hinsicht auf die Schule zeigt sich darin, daß der Klassiker der Aufklärungspädagogik durch Pestalozzi und Fichte hindurchgegangen ist und sein System erst am Ende des 19. Jahrhunderts auf den Höhepunkt seiner Wirksamkeit gelangte. Weder Idealismus noch Romantik haben die Wiederkehr von Leibniz und Christian Wolff in dem größten Pädagogen des 19. Jahrhunderts, in Herbart, aufzuhalten vermocht. Die neuere Pädagogik blieb eine Pädagogik der Vorstellungen; die Schule des 19. und des 20. Jahrhunderts führte nicht nur die Kunst der intellektuellen Methodik, sondern auch den Methodenwahn auf den Gipfel. Die Aufklärung wurde von allen Seiten widerlegt, von allen Seiten „überwunden" — in der Schule aber saß sie fest. Hier war sie

ja nicht nur eine Theorie, ein Weltbild, sondern eine Praxis, und gerade in diesem Punkt blieb sie unüberwunden.

Die Schule Komenskys, Franckes und Pestalozzis hat sich unabhängig von der humanistischen Gelehrtenschule und im Gegensatz zu dieser entwickelt. Aller Unterschiede des Inhalts und des Verfahrens ungeachtet war es im Anfang des 19. Jahrhunderts gleichwohl so weit, daß man Volksschule, Höhere Schule und Universität in einem einzigen zusammenhängenden methodischen Aufbau sehen konnte. (Süverns Entwurf.) Die alte Gelehrtenschule, durch den Neuhumanismus aus der Lateinschule in das griechische Gymnasium umgewandelt, fügte sich mit ihrer Methode des Uebersetzens und Interpretierens in den kritisch-analytischen Stil der Aufklärung aufs Beste ein. Es war der gemeinsame Rationalismus der Methoden, der den Einheitsbau der Schule möglich machte. Im Medium der Aufklärung fand sich die aus dem Protestantismus herstammende Volksschule mit der durch Protestantismus und Humanismus geschaffenen Höheren Schule und Universität.

Das bleibende Ergebnis des Methodenenthusiasmus der Goethezeit ist der Begriff der allgemeinen Bildung im Gegensatz zu jeder bloß fachlichen Schulung und Abrichtung. Dabei ist „allgemeine" Bildung nicht menschlich-inhaltlich zu verstehen als „höhere" Bildung (in der Richtung: „höheres" Menschentum, Bildungselite usw.), sondern formal: „allgemein" bedeutet demnach nicht „umfassend", sondern hat den Sinn von grundlegend, vorbereitend, in den Stand setzend. Diese allgemeine Bildung ist ein echt methodischer Begriff, den wir gleichsam als Belohnung für lange Bemühungen um die Methodik einmal haben ernten dürfen.

Von jeder Schule wird eine allgemeine Bildung vermittelt. Fachanstalten sind nicht so sehr „Schulen" als Werkstätten mit ausgebautem theoretischen Unterricht. Aber allgemeine Bildung kann niemals das Ziel einer

Schule sein. Es war das Unglück des neuhumanistischen Gymnasiums, daß es wähnte, seine Existenz auf die allgemeine Bildung im Zusammenhang mit einem ebenso allgemeinen, aber historisch-griechisch kostümierten Menschheitsideal gründen zu können. Geradezu tragisch wird die Erscheinung der neuen Gelehrtenschule, wenn wir sie an der gewaltigen geistigen Bewegung messen, die mit Winckelmann, Goethe und Hölderlin begann. Es ist eine schwere Verkennung, diese Bewegung mit dem alten Humanismus in Verbindung zu bringen und sie dem Neuhumanismus der philologisch-kritischen Schule zuzurechnen. Die griechische Bewegung, die von Winckelmann, Goethe und Hölderlin weitergeht zu Nietzsche und bis in unsere Tage, ist nicht „humanistisch", weil sie nicht eine Angelegenheit der Gelehrsamkeit ist, sondern des unmittelbaren Weltgefühls. Als Gelehrtenschule mußte die Höhere Schule der griechischen Bewegung fremd bleiben trotz aller Berufung auf Winckelmann und Goethe — das war der tiefere Grund dafür, weshalb Nietzsche gegen die Höhere Schule des 19. Jahrhunderts nicht nur aufs Heftigste protestieren mußte, sondern obendrein noch mit seinem Protest durch Generationen unverstanden blieb.

Die Epoche, die zugleich mit dem Begriff der allgemeinen Bildung den verwirrenden Begriff der autonomen Menschenbildung schuf, konnte der Schule eine neue Grundlegung, die über den Intellektualismus der Aufklärung hinausgeführt hätte, nicht geben, weil sie den Menschen selber nur vom Vorstellungsleben her verstand. Diese Feststellung muß ausdrücklich angesichts jenes philosophischen Systems gemacht werden, das die Aufklärung endgültig überwunden zu haben meinte, des Hegelschen. Wenn auch Hegel gewiß nie ein Aufklärer im Sinne des 18. Jahrhunderts gewesen ist: seine Philosophie des Geistes, diese gewaltige Synthese von allem Denkbaren, der jedoch eine menschliche Wirklichkeit nie entsprechen konnte — war sie nicht doch das gewal-

tige Finale der deutschen Aufklärung? Von der Schule aus gesehen jedenfalls. Denn wenn etwas dazu beigetragen hat, das Leben in der bloßen Betrachtung („historische Bildung" nannte man es im Jahrhundert Hegels) schon für das ganze Leben zu halten und die Bildung auf die Bearbeitung von Vorstellungen zu beschränken, dann war es die Hegelsche Philosophie. Bis in die jüngste Zeit hinein hat sich die Bildungspädagogik auf Hegel berufen und den Gegenspieler Jahn vergessen.

Jahns tragisches Schicksal hat im Zusammenhang der deutschen Schulgeschichte eine weit über das Persönliche hinausreichende Bedeutung. Keineswegs ist der Schöpfer der Turnbewegung nur ein politisches Opfer der Heiligen Allianz. Vielmehr hat Jahn, der die Tragweite seiner Tat gar nicht ahnen konnte, an das geschichtlich gewordene Prinzip der deutschen Schule gerührt, als er mit Knaben und Jünglingen in die Hasenheide zog. Sein Turnen führte nicht eine neue Methode in die bestehende Schule ein, sondern trug den Impuls zu einer neuen Gesamtgestalt der deutschen Schule in sich. Es handelte sich um einen weltanschaulichen Durchbruch, um ein neues Bild des Menschen. Der Schöpfer der Turnbewegung ist zugleich der Schöpfer des Wortes und Begriffes Volkstum. Die deutsche Schule, deren Ursprünge in fremden geistigen Welten lagen, stieß hier mit einer Weltanschauung und einem Bilde des Menschen zusammen, die aus der Tiefe unserer völkischen Substanz stammten.

In dem Nachruf auf Friesen, der den Vorbericht zur „Deutschen Turnkunst" für immer unvergeßlich macht, hat Jahn nicht nur ein Bild seines Freundes entworfen, sondern aus der Tiefe seiner Weltanschauung heraus das Bild des Mannes neu geformt. „Friesen war ein aufblühender Mann in Jugendfülle und Jugendschöne an Leib und Seele, ohne Fehl, voll Unschuld und Weisheit, beredt wie ein Seher; eine Siegfriedsgestalt, von großen Gaben und Gnaden, den jung und alt gleich lieb hatte; ein Meister des Schwertes auf Hieb und Stoß, kurz, rasch,

fest, fein, gewaltig, und nicht zu ermüden, wenn seine Hand erst das Eisen faßte; ein kühner Schwimmer, dem kein deutscher Strom zu breit und zu reißend; ein reisiger Reuter in allen Sätteln gerecht; ein Sinner in der Turnkunst, die ihm viel verdankt." Was der deutschen Schule von ihrem Ursprung her gefehlt hatte: ein aus Eigenem geschöpftes Bild als Vorbild aller Erziehung, das ist hier gefunden. Wie fremdartig und revolutionär wirkt das von Jahn gebrauchte Wort Siegfriedsgestalt, wenn wir an die Sprache Pestalozzis und des Neuhumanismus denken! In dem einen Worte offenbart sich eine Welt: die Ahnung einer künftigen Erziehung germanischer Art. Jahn war, als er die Gymnastik neu entdeckte, dem wirklichen Hellenentum näher als jene, die sich den Griechen auf dem Wege über die Philologie, also über eine bloße Kultur des inneren Vorstellens, zu nähern suchten. Jahns Einsicht war: bei der Kultur des Leibes, bei der Physis ist zu beginnen. Die Schule darf nicht nur Tradition sein, sie muß im Leben selber gründen. Keineswegs handelt es sich um die Vertreibung der Philologie oder um die Auflösung der Schule; es geht um ihre Neugestaltung aus rassisch-völkischer Wurzel.

Die Weltanschauung, die in dem Worte „Siegfriedsgestalt" erscheint, ist dieselbe, die den Brüdern Grimm lebendig war, als sie die von der Gelehrsamkeit verachteten Märchen und Sagen des Volkes liebevoll sammelten, und die zuletzt zur Schöpfung des Grimmschen Wörterbuches führte — diesem herrlichsten aller Denkmäler der Liebe zum Volk und zum volkhaften Ursprung des Geistes. Die deutsche Bewegung, die auf die Brüder Grimm zurückgeht, hat das Geistesleben des 19. Jahrhunderts bis in die Tiefe bestimmt; und doch hat diese revolutionäre Bewegung, deren Volksbegriff alles umzugestalten vermocht hätte, weder politisch noch pädagogisch die geringste Wirkung ausgeübt. Es ist das Kennzeichen der deutschen Schule des 19. Jahrhunderts, daß sie von der Romantik gänzlich unberührt bleibt. Die Schule bleibt

der Aufklärung treu, weil sie ihren Methoden treu bleibt. Weder Jahn noch die Brüder Grimm finden einen Pädagogen, der ihre großen Impulse bis zur Neugestaltung der Schule weitergeführt hätte. Das Buch des Grimmschülers Rudolf Hildebrand „Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule" (1867) wurde gegen das Ende des Jahrhunderts zwar zum Lieblingsbuch jedes selbständigen Lehrers, aber es behielt immer die Stellung eines außerordentlichen Werkes am Rande des Geschehens.

Grundsätze für einen Neuaufbau der Schule wurden durch Hildebrand nicht aufgestellt. Sein Buch ist lediglich Erzeugnis eines Geistes, der der Aufklärung in jeder Gestalt abhold ist, und deshalb konnte es von einer Schule nicht aufgenommen werden, die ihre Grundlagen in der vorromantischen Epoche hatte. Liest man Hildebrands Büchlein mit der gebotenen Achtsamkeit auf weltanschauliche Wägbarkeiten und Unwägbarkeiten, so spürt man alsbald, daß der Mensch hier anders gesehen wird als von der idealistischen und nichtidealistischen Pädagogik des 19. Jahrhunderts. Wenn Hildebrand das Urteil fällt: „Den Verstand bildet die Schule genug, das Gemüt zu wenig", und wenn er an Schillers Wort erinnert, daß der Weg zu dem Kopf durch das Herz müsse geöffnet werden, so ist diese Kritik grundstürzender, als er selber weiß. Die Worte „Gemüt" und „Herz" bedeuten hier nicht einen Hinweis auf irgendein unbestimmtes Irrationales, sondern sind stellvertretend für das Bild des romantischen Menschen überhaupt als eines Wesens, das aus den Kräften der Erde und des Blutes lebt. Daß die Bildung den Menschen in seiner ganzen leiblich-seelischen Wirklichkeit zu erfassen habe, daß der Unterricht in der Muttersprache das Vorbild eines solchen Bildungsverfahrens sein müsse, ist der eigentliche Grundgedanke des Hildebrandschen Buches, das ja auch den Untertitel trägt: Von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt.

Die Anschauung der Brüder Grimm von der Muttersprache und das Turnen Jahns scheinen unmittelbar nichts

miteinander zu tun zu haben. Und doch gehören sie zusammen. In beiden Fällen melden sich Kräfte an, die aus einem neuen, tieferen und richtigeren Verständnis des Menschen die Schule neu gestalten möchten, aber zur Gestaltung nicht gelangen. Die pädagogische Tat Jahns ist in derselben völkischen Weltanschauung gegründet wie die wissenschaftliche Entdeckung des geschichtlichen Lebens der Sprache. Die Schule aber nimmt den Menschen weiter lediglich von der Seite der Bildsamkeit des Kopfes, nicht von der Seite der Bildsamkeit des Herzens.

*

Betrachtet man die innere Entwicklung der deutschen Schule in den letzten Jahrzehnten, so stellt sie sich als eine fortlaufende Kette von Versuchen dar, den intellektualistischen Grundsatz an irgendeinem Punkte zu verbessern. Die Hoffnung auf die Realanstalten und auf die deutsche Oberschule mußte trügen: eine Reform, die sich nur auf Fächer und Stoffe erstreckt, kann nicht eine neue Schule erzeugen. Es ging um den Intellektualismus, der in allen Fächern und Stoffen steckte. Als Bewegung außerhalb der Schule fiel es der Jugendbewegung nicht schwer, mit dem Intellektualismus gründlich fertig zu werden — der Sieg blieb nur leider ohne Folgen für die Schule. Die gestellte Aufgabe war nicht dadurch zu lösen, daß man die Schule im Rücken ließ und auf Fahrt ging. Durch die Flucht wurde das ungelöste Problem nur um so drückender: wie Aufklärung und Romantik traten Schule und Jugend auseinander. In einer solchen Lage voll ungelöster Spannungen mußte jeder freudig begrüßt werden, der einen Weg zeigte, innerhalb der Arbeit der Schule selbst über die Aufklärung hinauszukommen. Denn jeder dieser Versuche versprach einen Ausweg aus einer unhaltbar gewordenen Situation.

Hoffnungen und Enttäuschungen ohne Zahl begleiten den Weg der pädagogischen Reformbewegung seit der

Jahrhundertwende. Ein Zug ist allen Bestrebungen gemeinsam: von der Schule her sollte die Schule überwunden werden! Das Ziel schien zum Greifen nahe, an seinem Punkte hatte jeder Recht, und doch entzog das Ganze sich diesmal von neuem dem Zugriff des redlichen Wollens. Hermann Lietz verlegte die Höhere Schule aufs Land und erklärte sie zur Erziehungsanstalt, aber die Höhere Schule blieb, was sie war. Das „Erlebnis" wurde anerkannt und in die unterrichtliche Behandlung aufgenommen, die Handarbeit erfuhr eine neue Würdigung, die Leibesübungen traten stärker und stärker hervor, und das künstlerische Element, das der Schule der Aufklärung fremd geblieben war, errang sich da und dort eine gewisse Geltung. Man gewann langsam Einsicht in die eigentümliche Genialität des Kindesalters, man erkannte, daß eine natürliche Entwicklung der künstlerisch-gestaltenden Kräfte des werdenden Menschen von entscheidender Bedeutung für die Gesamtpersönlichkeit sei. Singen und Zeichnen wurden in den Bildungsplan einbezogen und erhielten eine gewisse Stellung im Gesamtverlauf der Erziehung. Zuletzt sprach man von „musischer Erziehung" wie von etwas, das sich von selbst verstehe. Aber die Schule blieb mit alledem in ihrem Kerne unberührt. Ihre Gestalt wurde unübersichtlicher, widersprüchlicher, verwickelter, die einfachen Geraden der Lernschule der Aufklärungszeit verloren sich in einem Gewirr neuer Linien, und doch blieb das Gerüst wie es war. Das intellektualistische System des Unterrichts wurde von allerlei irrationalistischem Rankenwerk umgeben und manchmal fast verdeckt, das Prinzip des Aufbaues jedoch, das Bild des Menschen, war unverändert geblieben. Deshalb vermochte alles Neue nur in der Form der Zusätzlichkeit in Erscheinung zu treten. Die Leibesübungen kamen zum Stundenplan hinzu, Musik und Zeichnen kamen hinzu, Werkarbeit und Wandern kamen hinzu. Die Lösung der Schwierigkeiten lag schließlich in der Hand des Stundenplanmathemati-

kers. Aber auch die größte Kombinationsbegabung vermag aus einem Aggregat von Stunden, die den verschiedensten Anforderungen gerecht werden sollen, keinen Erziehungsplan für werdende Menschen zu machen.

Gegen die bildlose Schule des Intellektualismus branden jahrzehntelang die Forderungen derjenigen an, denen irgendein „Bild" des Menschen vor Augen schwebt — aber vielleicht hat die Schule gar nicht so unrecht daran getan, daß sie sich nicht sogleich jedem ergab. In welche Unruhe wäre sie geraten! Das Schulsystem eines Volkes kann sich nicht nach individuellen, wenn auch wohlbegründeten Wünschen immer von neuem umwandeln. Nur ein verpflichtendes Bild vom Menschen kann auch die Schule verpflichten. Von Schulreformern kann ein solches Bild aber nicht aufgestellt werden, und solange es dieses Bild nicht gibt, müssen die Dinge nach dem Schema ablaufen, das wir von der Jahnschen Bewegung her kennen: am Anfang steht der Enthusiasmus eines genialen Einzelnen — am Ende steht ein neues Fach; am Anfang steht die Turnbewegung — am Ende die Schulturnstunde.

Dieser Ablauf, den man als Verschulung bezeichnen kann, ist dann nicht mehr zu befürchten, wenn die Schule als Ganzes auf eine neue Vorstellung vom Menschen begründet wird.

Die Schulreform des Reichserziehungsministers Rust stellt in der Geschichte der deutschen Schule etwas völlig Neues dar. Zum ersten Male wird hier nicht der Versuch gemacht, die Schule von der Schule her zu reformieren; es wird aber auch nicht von irgendeiner Ecke her ein Bild des Menschen äußerlich an die Schule herangetragen. Zum ersten Male in der deutschen Geschichte ist es möglich, eine verbindliche Vorstellung vom Menschen vorauszusetzen und die Schule auf dieses Bild zu verpflichten. Es ist das Bild des nationalsozialistischen Menschen. Das Entscheidende und Revolutionäre ist in den ersten Sätzen der einführenden Begründung der Schulreform in so

einfacher Weise ausgesprochen, daß vielleicht nicht allen sogleich die Tragweite dieses Anfangs deutlich wird: „Die deutsche Schule ist ein Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung. Sie hat die Aufgabe, im Verein mit den anderen Erziehungsmächten des Volkes, aber mit den ihr eigentümlichen Erziehungsmitteln, den nationalsozialistischen Menschen zu formen."

Ein neuer Begriff vom Menschen kann nicht durch Erlaß eingeführt werden. Wenn die Schule oder ein Erziehungsministerium handeln, so muß zuvor schon gehandelt sein. Die begründende Tat, die eine Fülle anderer Taten hervorruft, nennen wir die im eigentlichen Sinne politische. Die pädagogische Tat hat die politische Tat zur Voraussetzung. Nur aus dem realen Kampf um das Reich konnte die neue Schule des Reiches hervorgehen, nicht aus Spekulationen über den Reichsbegriff. Deshalb heißt es in der Einführung: „Alle planende Erziehung ist ausgerichtet nach einer gegebenen Ordnung. Das nationalsozialistische Erziehungssystem ist seinem Ursprung nach nicht ein Werk der pädagogischen Planung, sondern des politischen Kampfes und seiner Gesetze."

Die Schule ist vom Unterricht nicht zu trennen. Die Einführung hebt es als Wesensmerkmal der Schule hervor, daß sie durch Unterricht erzieht. Um die Neugestaltung des Unterrichts aus der nationalsozialistischen Stellung zur Wirklichkeit geht es heute. Das Leben der Formation ergreift durch die Hitlerjugend, SA., SS., Arbeitsdienst hindurch die Schule in jeder Gestalt, als Volksschule, Höhere Schule und Hochschule. Im Einklang mit dem Leben der Formation, aus derselben Weltanschauung, bestimmt durch dasselbe Bild des Menschen, wird der Unterricht in der zukünftigen Schule des nationalsozialistischen Deutschland erteilt werden.

Das Ziel ist gesteckt, aber der Weg ist weit. Die Richtlinien der Schulreform, die soeben begonnen hat, zeigen die Stufen, die der Lehrer von heute beschreiten muß. Es ist eine geschichtliche Notwendigkeit, daß die Reform an

die überlieferte Art der Fächerverteilung und der Stoffplanung anknüpft. Aus der neuen Zielsetzung werden sich mit der Zeit noch weit tiefer einschneidende Änderungen ergeben. Der verheißungsvolle Auftakt des Jahres 1938 hat das im Augenblick Notwendigste für die Höhere Schule in Form gebracht. In der neuen Zielsetzung wohnt eine gewaltige drängende Kraft. Was das Reichserziehungsministerium vorgelegt hat, greift bereits tief in den überlieferten Bestand des Unterrichts ein. Schon der nächste Schritt muß bis in jene Schicht von Problemen führen, in der wir den letzten Folgerungen aus der nationalsozialistischen Zielsetzung für die Schule begegnen: bis zu jener Urgestalt der neuen Schule, in der zwischen den besonderen Aufgaben der Höheren Schule und der Volksschule noch nicht unterschieden ist.

DAS BILD DES MENSCHEN UND DIE DEUTSCHE SCHULE

Wenn in einem Augenblick, wo die deutsche Schule, bedroht durch Lehrermangel und Nachwuchssorgen, in den schwersten Daseinskampf eingetreten ist, die Frage nach den geistigen Grundlagen und der Gestalt dieser Schule aufgeworfen wird, so setzt sich ein solches Unternehmen von vornherein dem Vorwurf oder wenigstens der prüfenden Frage aus, ob es denn angebracht sei, in einem Augenblick der Bekümmerung und der Anspannung aller Kräfte allgemeine Probleme zu stellen und zu lösen. Vielleicht meinen manche, erst müsse man einmal die andrängenden praktischen Fragen lösen, dann werde ja wohl die Zeit wieder kommen, wo man sich der Theorie zuwenden könne. Diesem „Erst — dann" müssen wir den Krieg erklären, wenn wir mit der nationalsozialistischen Revolution Ernst machen wollen. Weltanschauliche Revolutionen können nicht vertagt werden, weil inzwischen organisatorische Fragen gelöst werden müssen. Es ist ein bürgerlich-liberaler Trick, Entscheidungen auszuweichen, indem man sich auf die Geschäftsordnung zurückzieht. Überall, wo ein Organisator triumphiert, liegt ein Revolutionär begraben. Nichts liegt unserer Revolution ferner als das Hinausschieben geistiger Entscheidungen. Und nichts ist der Natur eines Revolutionärs mehr zuwider als die Vorstellung, man dürfe die Hauptsache ja nicht anfassen, weil man zuvor Dringenderes zu tun habe. Es gehört zum Wesen geistiger Revolutionen, daß sie aufs Ganze gehen. Die deutsche Pädagogik und die deutsche Lehrerschaft bewiesen Angst und nicht revolutionären Charakter, wenn sie die Frage nach der neuen Gestalt der deutschen Schule in diesem Augenblick in die theoretische Rumpelkammer stellen würden. Wir

werfen die Frage nach den geistigen Grundlagen der Schule nicht nebenbei und nicht mit schlechtem Gewissen auf, sondern wir stellen sie mitten in der Bedrängnis und mitten im Kriege mit der Unbefangenheit derer, die ihren Glauben wachsen sehen, wenn die Gefahr größer wird. Unser Glaube an die Zukunft der deutschen Schule ist unerschütterlich, und diesem Glauben geben wir Ausdruck, indem wir heute über die Grundlagen und die Zukunftsgestalt der deutschen Schule nachdenken.

Jeder Entwurf einer Schule, jeder Bildungsplan enthält, ob er es weiß oder nicht, zugleich eine philosophische Aussage. Denn Schule und Bildung sind bezogen auf den Menschen, und ich kann von ihnen nicht reden, ohne zugleich zu verraten, welches Bild vom Menschen ich habe. Sobald aber der Mensch als Mensch in Betracht gezogen wird, ist auch schon die Philosophie da. Nun ist aber da, wo von Schule und Bildung die Rede ist, stets vom Menschen die Rede.[1]

Die Erkenntnis des Menschen hat durch die Entdeckung der Tatsache der Vererbung einen gewaltigen Anstoß erfahren. Viele Theorien, die man früher als selbstverständlich hingenommen hatte, sind durch den Begriff der Konstanz der Erbanlagen des Menschen als „Umwelttheorien" außer Kraft gesetzt worden. Die Welt des Lebendigen hat, seitdem wir die Gesetze der Vererbung kennen, ein neues Aussehen für uns gewonnen. Wir sehen den Menschen mitten in dieser Welt des Lebendigen stehen und ihren Gesetzen unterworfen. Jede Besinnung auf die Vorgänge der Erziehung und Bildung muß mit dem Menschen als Lebewesen beginnen. Die Theorie der Erziehung, heißt das, muß mit der Feststellung beginnen, daß die Anlagen des Menschen, auf denen das Glück und die Leistung seines Lebens beruht, jedem einzelnen von den Ahnen überkommen sind und durch Erziehung nicht ersetzt werden können. Auf keinem anderen Gebiet hat diese Erkenntnis solche Folgen

[1] Vgl. oben S. 55ff.

gehabt wie auf dem erziehungswissenschaftlichen, denn seit Jahrhunderten war die Erziehungswissenschaft der eigentliche Tummelplatz aller Umwelttheorien vom Menschen. Es konnte einen Augenblick lang so aussehen, als bedeute die Entdeckung der Tatsache der Vererbung geradezu das Ende der Erziehungswissenschaft überhaupt. Wenn der Mensch nichts anderes wäre als ein Lebewesen wie ein Tier, dann würde in der Tat die Erziehungswissenschaft aus Mangel an einem Gegenstand dahinfallen. Das Tier kann wohl dressiert, aber nicht erzogen werden, und es bewegt sich selbst im Zirkus in genau derselben Weise, nach genau denselben Gesetzen, wie sich seine Ureltern vor Tausenden von Jahren bewegt hatten.

Das Tier ist am Ende seiner Entwicklung dasselbe Wesen, das es im Anfang war. In seinem Anfang ist das Ende schon enthalten. Wenn wir das Wort „Entwicklung" auf das Werden des Menschen anwenden, so hat es einen völlig anderen Sinn. Der Endzustand des Menschen ist in seinem Anfangszustand nicht enthalten. Die Zeit hat für ihn eine ganz andere Bedeutung als für das Tier. Das Lebewesen als solches wird zwar alt, aber es hat weder Zeit zu gewinnen, noch Zeit zu verlieren. Es ist in der Zeit, aber es lebt gleichsam unter der Zeit weg. Der Mensch hingegen lebt mit der Zeit, die Zeit ist nicht nur ein äußeres Medium, in das er geworfen ist, sondern sie ist auf eine geheimnisvolle Weise zugleich in ihm. Das Tier ist, der Mensch wird; sein Leben ist ein Geschehen, nicht bloß eine Auswirkung des gegebenen Anfangs. Das Werden des Menschen als ein Geschehen macht Erziehung und Bildung überhaupt erst möglich.

Nicht als etwas, was sein kann oder nicht, sondern als etwas Notwendiges, als das eigentlich Menschliche, liegt das Geschehen, das wir Erziehung und Bildung nennen, zwischen dem Beginn und dem Ende unseres Lebens. Wie der Mensch durch sein Verhältnis zur Zeit definiert ist als das Wesen, das mit der Zeit lebt, so ist er auch definiert als das Wesen, welches erzogen wird und sich bildet. Die Er-

ziehungswissenschaft hat nicht im geringsten zu besorgen, daß ihr heute ihr Gegenstand entschwinden könnte. Mit der lebenskundlich begründeten Erziehungswissenschaft beginnt eine neue Epoche der Pädagogik. Diese neue Erziehungswissenschaft wird sich Zug um Zug in gleichen Schritten mit einer neuen philosophischen Menschenkunde entfalten.

Im Mittelpunkt der künftigen Lehre vom Menschen wird der Rassenbegriff stehen.

Wenn wir diese weittragende Behauptung aufstellen, dann versteht es sich von selbst, daß wir nicht meinen, die Philosophie solle durch Rassenkunde oder Biologie ersetzt werden, oder auch nur, die Philosophie solle ihren wichtigsten Begriff von der Biologie zu Lehen nehmen. Für die Biologen ist die Rasse durch die Erblichkeit der Anlagen im wesentlichen umschrieben; die philosophische Menschenkunde gebraucht den Rassenbegriff in einem umfassenderen Sinne. Für sie ist der Begriff der Rasse, soweit er sich auf die Lebewesen überhaupt bezieht, der Grundbegriff einer Einzelwirtschaft wie viele andere. Der philosophische Rassenbegriff schließt den biologischen genau so ein, wie der Begriff des Menschen den des Lebewesens einschließt. Die Konstanz der Anlagen ist eine für den Aufbau des menschlichen Seins entscheidendes Moment. Allein damit ist der Rassenbegriff als Grundbegriff der philosophischen Menschenkunde noch längst nicht erschöpft. Philosophisch wird der Rassenbegriff dadurch, daß er sich nicht auf das Lebewesen, sondern auf den Menschen bezieht. Als Grundbegriff der philosophischen Menschenkunde sagt der Rassenbegriff einmal, daß es selbst im Bereich der menschlichen Freiheit niemals einen völligen Neuanfang geben könne. Das ist der Sinn der Vererbung. Was im menschlichen Bereich geschieht, ist nicht von vornherein kausal determiniert; aber es ist auch nicht den Einfällen und der Willkür einzelner überlassen. Vielmehr bewegt es sich innerhalb eines Kreises von Möglichkeiten, innerhalb eines Spielraums, und das Wort Rasse ist der Hinweis auf den be-

stimmten Charakter eines solchen Umkreises von Möglichkeiten.

Von nicht geringerer Wichtigkeit ist das andere Moment, das im Rassenbegriff enthalten ist. Den Menschen rassisch begreifen, heißt, ihn von seinem W e s e n her erfassen. Um die Wesensbestimmung des Menschen ist in zwei gewaltigen Ansätzen gerungen worden: in der Philosophie des Hellenentums und in der theologischen Spekulation des Abendlandes. Solche Begriffe wie „Erbsünde", „Erlösung", „Gnade" enthalten zugleich Aussagen über den Menschen, sie sind Bestandteile einer, freilich negativen, Anthropologie.

Die theologische Lehre vom Menschen wurde im 18. Jahrhundert durch den glänzenden Sieg der Aufklärung ein für allemal verdrängt. Das Jahrhundert der Aufklärung hatte jedoch nicht die Kraft, eine fest begründete bessere Lehre vom Menschen an ihre Stelle zu setzen. Es blieben Nachwirkungen der theologischen Verneinung des Menschen erhalten; ein blasser hellenisierender Rationalismus definierte den Menschen als „vernünftiges" Wesen. Sah man näher zu, so war zwischen der aufklärerischen Menschenkunde und der alten theologischen Zweiweltenlehre philosophisch kein großer Unterschied. Ein Teil des Menschen blieb in der „Natur" stecken und erlitt das Schicksal der Vergänglichkeit des Natürlichen; der andere Teil erhob sich auf eine unbegreifliche Weise über der Natur und wurde für unzerstörbar und unvergänglich erklärt. Der „Mensch" war die widerstreitende Einheit dieser beiden Richtungen, halb Engel und halb Tier. Zwischen spiritualistischen und materialistischen Tendenzen und den Versuchen, diese Gegensätze in einer höheren Einheit aufzuheben, bewegte sich bis zuletzt das philosophische Denken. Es sind unzählige Versuche unternommen worden, die Zerschneidung des Menschen in eine Sphäre der Natur und der Vernunft, der Fatalität und der Freiheit zu überwinden; allein weder der Monismus der Natur (im Sinne Haeckels), noch der Monismus des Geistes (im Sinne Hegels) brachte die Lösung. Der eine war der alte Materialismus, der andere der alte Spiri-

tualismus. Immer wieder wurde das Sein des Menschen auf andere Seinsbereiche aufgeteilt, immer wieder ging der Mensch entweder in der Natur oder im Geiste unter. Mit Recht ist man nicht auf den Gedanken verfallen, für den Menschen als solchen eine eigene Art des Seins in Anspruch zu nehmen. Auf ontologischem Wege läßt sich das Problem des Menschen nicht lösen. Gerade daran ist das Denken der Vergangenheit immer gescheitert, daß es den Seinsbegriff auf den Menschen anwandte. Daher mußte es, wenn es ein zweifaches Sein gab, auch einen zweigeteilten Menschen geben.

Es ist ein Vorurteil, daß der Weg zur philosophischen Menschenkunde über die Ontologie führen müsse. Der Mensch ist nicht vom Sein her zu verstehen, eher das Sein vom Menschen her. Der M e n s c h ist das uns unmittelbar Gegebene und Bekannte, wenn auch das für uns Erste nicht zugleich das der Erkenntnis nach Erste gewesen ist. Bei diesem für uns Ersten haben wir zu beginnen, und wir müssen uns hüten, uns von diesem Beginn durch den Seinsbegriff ablenken zu lassen. Mit uns, wie wir sind, Leib und Seele (um in der Sprache der uns allein geläufigen Zweiweltenlehre zu reden) müssen wir beginnen. Ohne uns darum zu kümmern, was für ein „Sein" das ist, fangen wir mit dem Menschen an, nicht mit der Vernunft, nicht mit der rationalen Seele, nicht mit einem höheren Sein, Geist genannt, aber ebensowenig mit der Natur, mit dem bloßen Lebewesen, sondern mit dem wirklichen Menschen, wie wir ihn aus unserer Erfahrung kennen. In dem Festhalten dieses Ansatzes liegt das Philosophische. Man muß begreifen, um in der Sprache der Vergangenheit zu reden, daß der Mensch weder Natur noch Geist „ist", daß wir vom Menschen reden können, ja reden müssen, ohne die Seinsfrage zuvor zu stellen. Denn stellen wir sie, dann ist der Mensch als Mensch, also das Phänomen, das wir erkennen wollen, bereits wieder untergegangen. Wir sind weder Tier noch Engel, noch eine mehr oder weniger glückliche Mischung aus beiden. Wir lassen uns nicht anderen Seinssphären ein-

ordnen, denn wir sind diejenigen, die die Frage nach dem Sein stellen. Zwischen uns, soweit wir „Natur" sind, also Leib, und der Natur, ist die Trennungslinie nicht entschiedener als die zwischen unserem Geiste und der „Natur", denn unsere Natur ist genau so menschlich wie unser Geist. Die Trennungslinie ist nicht eine ontologische (Natur — Übernatur), sondern, wenn wir das Wort „ethisch" erweitern dürfen, daß es mit „anthropologisch" gleichbedeutend wird, eine ethische: Mensch — Nichtmensch.

Man hüte sich, in diese Scheidung etwas hineinzutragen von einer menschlich — nichtmenschlichen „Sphäre". Damit wäre man schon wieder auf dem Wege zu einer Ontologie. Es kann auch nicht das eine vom anderen abgeleitet werden. Mensch bedeutet nicht ein bloßes Ich oder die Idee eines Ich. Vielmehr bezeichnet es, in der Sprache der Vergangenheit gesprochen, die volle sinnlich-geistige Existenz. Bisher wurde diese Existenz immer wieder entweder dem sinnlichen oder dem geistigen Sein eingeordnet. Allein diese Existenz kann nur von ihr selber her begriffen werden. Wenn ich den Menschen ein Lebewesen nenne, so abstrahiere ich vom ganzen Menschen und schränke seinen Begriff auf das „Lebewesen" ein. Nenne ich dies die Natur des Menschen, dann behaupte ich nicht, daß der Mensch eine tierische Seite habe, sondern daß es in dem vom Tier gänzlich unterschiedenen Wesen Mensch etwas gebe, was wir Natur nennen können.

Als Begriff der philosophischen Menschenkunde bedeutet Rasse also nicht einen Naturbegriff, nicht die Einordnung des Menschen in das Nichtmenschliche, die Entmenschlichung, sondern das Wesen des Menschen, sofern er es mit anderen, die gleicher Abstammung mit ihm sind, gemeinsam hat. Dieses Wesentliche und Gemeinsame sind elementare Verhaltungsweisen, Aktionen und Reaktionen von einem bestimmten Rhythmus und Charakter, unbewußte Antriebe und Instinkte (womit wir selbstverständlich nichts Tierisches, sondern etwas spezifisches Mensch-

liches bezeichnen wollen). Von der alten Psychologie her gesehen beginnen wir die Beschreibung des Menschen am Leitfaden des Rassenbegriffs also „von unten", wir definieren den Menschen nicht als eine mit Nervensystem und Stoffwechsel verbundene Vernunft (Kopf), sondern als eine atmende und sich bewegende rhythmische Einheit, als ein Zentrum von Aktionen und Reaktionen von bestimmter Haltung. Rasse nennen wir ein im Wechsel der Generationen sich erhaltendes System solcher elementarer Verhaltungsweisen.

Die Schule war bisher aufgebaut auf einer Vorstellung vom Menschen im Sinne der Zweiweltenlehre. Der Mensch wurde von oben, von der Vernunft her definiert, die Schule war eine Schule der Vernunft. Das ist natürlich nicht so zu verstehen, als wären die Definitionen des Menschen und die Schule im Laufe der Jahrhunderte immer die gleichen geblieben. Beide haben eine bewegte Entwicklung gehabt, haben sich gewandelt und bereichert — aber der Ausgangspunkt hat sich bis zuletzt unverändert erhalten. Die alte Auffassung vom Menschen und die alte Schule sind ihrem Ansatzpunkt nach Geschöpfe der Aufklärung. Der überlieferte Begriff des Menschen hat in den letzten 150 Jahren ungeheuer viel in sich aufgenommen — denken wir nur an die Veränderung, die er durch die Romantik erfahren hat —, und doch hat er sich in seinem Wesen nicht geändert. Auch unsere Schule ist längst nicht mehr die Schule der Aufklärung und des Neuhumanismus, sie hat die Mathematik und die Naturwissenschaften, die Deutschbewegung, das geschichtliche Bewußtsein, das Turnwesen und die Gymnastik, den Gartenbau und das Handwerk, die Kunstbewegung und die Musikbewegung in sich aufgenommen[1] — warum kann trotzdem noch die Behauptung aufgestellt werden, daß die Schule von heute im großen ganzen eine Tochter der Aufklärung sei? Weil alle diese Neuerungen von der Schule aufgenommen und verarbeitet worden sind, ohne

[1] Vgl. oben S. 55.

daß das Bild des Menschen im tiefsten Grunde sich geändert hätte. Der Seelenbegriff wandelte und erweiterte sich, aber er blieb rational; die einfarbige und eintönige Schule wurde vielfarbig und vieltönig, so daß sie heute in der Vielfalt zu ersticken droht, aber sie blieb die alte intellektualistische Schule.

Stellen wir uns den Vorgang der Erweiterung der Schule einmal vom Menschen her vor. Die Schule beginnt mit dem Kopfe, mit der Pflege der rein intellektuellen Fähigkeiten. Es ist etwas Großes, als die Schule entdeckt, daß der Mensch auch eine Hand besitzt. Der Einführung des Turnens in die Schule entspricht die Entdeckung des Leibes, der Einführung des Musikunterrichts die Entdeckung des Ohrs und der Einführung des Zeichnens und der künstlerischen Betrachtung die Entdeckung des Auges. Die Geschichte der Eroberung dieser menschlichen Sinnesbereiche für die Schule ist die ruhmvolle Historie der großen revolutionären Schulmänner, der Fanatiker des Unterrichts, der Heroen der Schulstube — warum bleiben aber diese gewaltigen Anstrengungen stets beschränkt auf ein Teilgebiet, warum vermögen sie die Schule nicht von Grund auf zu reformieren? Weil alle diese Reformversuche sich innerhalb des überlieferten Bildes vom Menschen bewegen. Das Vernunftwesen ist nach allen Richtungen hin reich ausgestattet, aber es ist das alte Vernunftwesen. Neben dem homo sapiens tritt der homo faber in seine Rechte, die Addition beider ergibt jedoch noch immer nicht den wirklichen Menschen.

Vor kurzem hat uns einer der Besten der jungen Dichtergeneration seinen ersten Tag als Lehrer in einer Schule des alten Österreich geschildert. Es bestand ein ziemlich tiefreichender Unterschied zwischen der alten österreichischen Schule und der unseren, denn so tief in der Aufklärung wie jene stand die Schule des Reichs längst nicht mehr. Allein unter dem grundsätzlichen Gesichtspunkt, unter welchem wir hier die Sache betrachten, verschlägt dieser historische Unterschied nichts. Der Dichter Franz Tumler knüpft in

seiner vernichtenden Kritik der Schule an das Wort „Lehrmittel" an. Sein junger Lehrer ist erschüttert und geschlagen, als er die Bildersammlung der Schule sieht, die er im Unterricht verwenden soll. „Denn was er hier sah, trug sich von keiner Welt her, es war von keiner gezeugt und bezeugte auch keine ... alles war gleich leer, als ob der jungfräuliche Hauch jedes Wesens von einem unbarmherzigen, verständigen Wasser hinweggewaschen worden wäre. Und so blickten von dem Kasten aus den mit Spiritus gefüllten Gläsern Schlangenköpfe und rudernde Lurche durch die gelbe Flüssigkeit; Krähe und Dohle, Zeisig und Specht hockten mit einerlei Gefieder auf ausgesägten, runden Brettchen."

Der junge Lehrer will sich vom Tode abwenden, er will alle Aufklärung aus der Schule entfernen und die Bildung vom Leben her an ihre Stelle setzen. Er sieht ein, daß das schwer sein werde, weil die Schule selbst ein Geschöpf der Aufklärung sei und von vornherein falsch begründet; aber — an dieser Stelle bricht der junge Lehrer des Dichters ab.

Mir will scheinen, als ob das kein Zufall sei. Der Widerspruch zu der Schule der Aufklärung, der sich hier meldet, ist rein gefühlt und mit dem zwingenden Zauber der Sprache vorgebracht, über den heute nur Franz Tumler verfügt. Und doch haftet seiner reizvollen kleinen Erzählung, hält man sie an die wirkliche Problematik der Schule von heute, ein leichter Duft des Ungenügenden an. Gerade weil der Dichter uns unmittelbar vor die Sachen stellt, wird das Ungenügende so deutlich sichtbar. Von der Verknüpfung der Erscheinungen und Vorgänge in der Erzählung sei hier abgesehen. Es ist offenbar, daß das Problem der Maschine und das Dasein der Elektrizitätsarbeiter mit dem intellektuellen Bauernknaben und dem in der Kahlheit der josefinischen Aufklärung steckengebliebenen österreichischen Schulwesens nichts zu tun haben. Die sachliche Beziehungslosigkeit dieser Dinge untereinander wird durch die Benützung des Lehrmittelbildes „Der Mensch als Maschine"

etwas verdeckt. Sollte Tumler meinen, daß die Maschine von demselben Verstande geschaffen sei wie dieses Bild und die Schule, in welcher es wie ein Götze verehrt wird, dann müßte ihm sehr klar widersprochen werden, denn die Maschine ist von einem kraftvollen Verstande erdacht, jenes Bestandstück eines veralteten Lehrmittelmuseums dagegen von einem kümmerlichen und unkräftigen Intellekt. Die Schule, die zwischen das Kind und die lebendigen Dinge eine tote Lehrmittelsammlung stellt, muß überwunden werden. Aber diese Schule ist schon an vielen Stellen überwunden; was wir nötig haben, ist eine Lehrerbildung, durch welche diese Überwindung Allgemeingut der jungen Generation wird. Mit der Einführung des Unterrichtsgrundsatzes der Anschaulichkeit allein wird freilich die Schule der Aufklärung nicht überwunden. Die Durchführung dieses Grundsatzes, welche der deutschen Schule seit Pestalozzi bekannt ist, stellt eine gewaltige Aufgabe dar. Der Neubau der Schule kann aber heute durch die bloße Durchführung einer seit 150 Jahren geforderten Unterrichtsreform nicht geleistet werden.

Der junge Lehrer Tumlers fühlt wohl, daß die Schule der Aufklärung durch eine andere Schule ersetzt werden müsse, aber er vermag nicht auszusprechen, durch welche. So bleiben ihm nur die Begriffe „Leben" und „Anschauung" übrig. Wir dürfen das Leben, von dem her die Schule sein soll, aber nicht nur als Anschauung auffassen. Leben wird von uns nicht nur angeschaut, Leben ist vor allem Leben in uns. Damit stehen wir noch einmal vor dem Urphänomen der Rasse. Die Schule muß auch von unserem Leben her sein. Sie soll nicht bloß in bezug auf die aufklärerische Begrifflichkeit durch lebendige Anschaulichkeit überwunden werden. Was endlich fallen muß, ist die Beschränkung des Menschen überhaupt auf Kopf und Gliedmaßen, Auge und Ohr.

Sachen statt Worte! Volle Anschauungen statt leerer Begriffe! Wie tief, wie wahr! Wieviel gute Anleitungen dazu sind schon auf allen Gebieten des Unterrichts vorhanden!

Die Aufgabe, für die Verwirklichung dieses großen Reformprogramms zu arbeiten, kann uns nie der Verpflichtung entheben, weiter zu denken. Ein solches Weiterdenken erfordert von uns Lehrern, die Umwandlung des Bildes vom Menschen aufmerksam zu verfolgen. Es ist die Schule von der Rasse her, die wir suchen. Auch das ist eine Schule vom Leben her, aber das Wort Rasse sagt doch noch etwas mehr und anderes, als man sich bisher vorstellte, wenn man das „Leben" dem Tode, der Aufklärung und dem Begriff gegenüberstellte. Die Schule von der Rasse her fordert auch Anschaulichkeit und Lebendigkeit des Unterrichts. Nur ist sie mit der bloßen Bildung des Kopfes, der Hand, des Auges und des Ohres längst noch nicht fertig. Sie ist ja nicht von einem bloß gedachten und künstlich zusammengesetzten Menschen her, sondern von jenem Menschen, der von der Tiefe her als eine „atmende und sich bewegende rhythmische Einheit" verstanden wird. Diese Grundlebendigkeit soll nicht mehr an der Schwelle der Schulstube wie ein Mantel abgegeben werden, so daß nur noch Kopf und Hand, Auge und Ohr übrigbleiben. Die Atmung, die rhythmische Bewegung, das rhythmische Sprechen, auch das rhythmische Sprechen im Chor — ich meine nicht das Holzhacken —, alles das sind Dinge, in denen der Mensch als ein sich in Unmittelbarkeit gestaltend äußerndes rassisches Wesen in Erscheinung tritt.

Es muß ein rhythmisches, gestalterisches Element in unsere Schulen einziehen. Wir verstehen darunter weder die im Takt eins — zwei — drei — vier vorgenommene „Atemübung", noch die entsprechende „Freiübung". Nur ein Rhythmus, der Kinder und Lehrer gemeinsam trägt, vermag der Schule Leben einzuhauchen. Wir geben nichts auf von der Forderung, daß Unterricht Unterricht sei und die Schule die Aufgabe hat, guten Unterricht zu erteilen. Aber erst von der Rasse her sehen wir völlig klar, was es bedeutet, daß Lehrer und Kinder lebendige deutsche Menschen, Menschen eines Rhythmus sind.

„Rasse" ist viel mehr als ein unbestimmter Hinweis auf

die Gemeinsamkeit der Abstammung und des Geistes; es ist ein sehr bestimmter Hinweis auf die Gemeinsamkeit gestaltungsmächtiger Lebensäußerungen. Der Mensch ist nicht ein Konglomerat von Kopf, Hand und Beinen, sinnlichen und intellektuellen Anlagen, sondern eine rhythmisch pulsierende Einheit. Seine rhythmische Grundlebendigkeit muß für die Schule fruchtbar gemacht werden.

Die Rasse ist nicht nur ein Lehrgegenstand — sie ist auch das Lebensprinzip der neuen deutschen Schule. Unser Unterricht wird nicht im leeren Raume der Vernunft erteilt. Zur Schule gehört das Schulleben. Im Unterricht wird die Rasse „gelernt", der Lehrer tritt dem Kinde gegenüber als derjenige, der schon weiß, was das Kind noch nicht weiß. Niemals aber darf sich „die Rasse" in dieser Gegenständlichkeit erschöpfen. Was das Kind als Unterrichtsgegenstand noch nicht einmal teilweise im Kopfe hat, trägt es als Glied der deutschen Volksgemeinschaft ganz in sich. Denn die Rasse ist wie alles Leben unteilbar, und das Kind trägt die Rasse nicht anders in sich als Erwachsene. Es wäre der höchste Triumph der Aufklärung, die Rasse zum Lehrgegenstand zu machen und zugleich von der Rasse als unmittelbarer Lebenswirklichkeit und Prinzip der Lebensgestaltung abzusehen.

Damit ist eine neue Ebene der Begegnung zwischen Lehrern und Kindern festgelegt. Im Unterricht bleibt stets der Stoff zwischen dem Lehrenden und den Lernenden. Wohl sind die innigsten seelischen Begegnungen auch auf dem Wege über den Gegenstand möglich — vor allem im Deutsch- und im Geschichtsunterricht, ebenso auch in der Naturkunde —, aber niemals können solche Erlebnisse das ersetzen, was nur eine rhythmisch bewegte Gemeinschaft zu geben vermag. Zwischen die vom Schwung einer Feier ergriffenen Teilnehmer drängt sich kein Gegenstand — nichts ist mit Recht bei unseren Kindern unbeliebter als die steife Festrede, die jede Feierstimmung in nüchterner Gegenständlichkeit wie in Schwefelsäure auflöst —, das Beste, Gemeinsame, Volkliche, das in den Alten wie in den Jungen

lebt, die Grundlebendigkeit schwingt frei und unbekümmert aus.

Auf dem Grunde der germanischen Rasse lebt eine freudige Bereitschaft, die einem gesunden Kraftgefühl entspringt. Von Leibniz ist dieser freudige Grundzug unserer Veranlagung klar erkannt worden; wir sehen in diesem deutschen Denker geradezu den Philosophen der Freude. Als Grundbegriff germanisch-deutschen Weltgefühls bedeutet dabei Freude weder Wonne noch Pläsier, sondern Aktivität, Tatbereitschaft, Schwung. Es ist eine alte Aufklärungsfabel, daß die Schule ohne Freude sein müsse. Im Tageslauf einer lebendigen Schule kommen immer wieder Augenblicke vor, wo die rassische Grundlebendigkeit frei in Erscheinung treten kann. Das Spiel ist, von hier aus gesehen, etwas anderes als bloß „Erholung"; es ist nicht Beiwerk zum Unterricht, sondern etwas, was aus der Tiefe stammt. Die Kinder selber fassen das Spiel durchaus in diesem Sinne auf und nehmen es ernst; sie sind der rassischen Erkenntnis dabei viel näher als die durch die „Vernunft" abgelenkten Erwachsenen.

Nicht nur die Neugestaltung des Unterrichts — auch die Neugestaltung des Schullebens ist der künftigen Lehrergeneration aufgegeben. Der Lehrer muß die Ministerialerlässe zur Reform der Höheren Schule und der Volksschule kennen und beachten; allein es wäre traurig, wenn diese Anweisungen das einzige wären, was er vor Augen hätte. Vor seinem geistigen Auge muß das rassisch bestimmte Bild des Menschen stehen, das uns durch die Weltanschauung des Nationalsozialismus enthüllt worden ist. Von diesem Bild des Menschen gehen die Reformerlässe aus. Es ist völlig verfehlt, einzelne Gedanken und Vorschriften dieser Erlässe, wie es kürzlich in einem Sammelwerk geschehen ist, zu dogmatisieren und wie normative Sätze der Lehrerschaft vor Augen zu stellen. Normativ ist das konkrete Bild vom Menschen, aus welchem die Reformerlässe selber ihre Überzeugungskraft nehmen. Wenn der Lehrer nicht aus derselben Quelle zu schöpfen vermag, aus der auch die Ver-

fasser jener Erlässe schöpften, dann versteht er niemals, was eigentlich gemeint ist. Die Reformerlässe wollen zur lebendigen Mitte der neuen Schule hinführen, sie wollen nicht als eine Sammlung von Paragraphen betrachtet sein.

Der Reform des Unterrichts ist auf breiter Grundlage vorgearbeitet; das Leben unserer Schule hat noch keine eigene große Form. Auch im Bezirk des Schullebens werden Erfinder auftreten müssen, die neue Verfahren einführen. Denn die Schule wird nicht durch die Wiederholung von Ideen, sondern nur durch neue Methoden revolutioniert. Wenn wir nicht mehr „die" Methode weitergeben, sondern unsere Methode aus der rassischen Weltanschauung heraus entwickelt haben werden, dann haben wir die Schule, die unserem Bilde des Menschen entspricht.

DIE NEUE LEHRERBILDUNG

Die Lehrerbildung steht heute im Mittelpunkt des Interesses nicht nur des Kulturpolitikers, sondern auch des Theoretikers der Erziehung, weil hier, gleichsam an einem Modell, gezeigt werden muß, wie man vom Politischen her ein Grundproblem der Kultur seiner Lösung entgegenführt. Zum ersten Male kann unbeeinflußt durch Überlieferung die Lehrerbildung rein aus den Notwendigkeiten des nationalen Daseins und aus den Gegebenheiten der Sache aufgebaut werden. Das Problem ist, das Verhältnis von Allgemeinbildung und Berufsvorbildung für den Sonderfall des Lehrers praktisch und theoretisch richtig zu bestimmen. Wenn auch die Praxis und die Politik vorangehen, so sind doch Theorie und Besinnung für die Folgerichtigkeit des Aufbaues unentbehrlich.

Es ist ein Grundsatz der deutschen Bildung, an keiner Stelle des nationalen Lebens sich mit einer direkten Abrichtung für bestimmte Zwecke und Handgriffe zu begnügen. Wir bilden nicht Spezialisten aus, sondern Menschen, die gelernt haben, selbständig zu denken und zu handeln und die von einer allgemeinen Ebene der Ausbildung her je nach den Erfordernissen des Arbeitseinsatzes Spezialisten werden können. Das Grundproblem der Schule ist: Wo liegt für jede der großen Schulformen, die das Gesamtarbeitsleben tragen, die Ebene der Allgemeinbildung, von der aus der Übergang zu den Stätten der Vorbildung für bestimmte Berufe in der kürzesten Zeit mit Erfolg gemacht werden kann?

Es handelt sich darum, den nur auf dem Wege der Erfahrung feststellbaren Startpunkt zu finden, den der einzelne erreichen muß, um bei nachfolgender richtiger Spezialausbildung zum selbständigen und aktiven Einsatz aller

seiner Kräfte und Anlagen zu kommen. Für die Berufe einer Leistungsschicht, von welcher in stets wechselnden Situationen persönliche Umsicht und Entscheidungsfähigkeit in besonderem Maße verlangt werden, wird dieser Startpunkt durch die Lehrpläne der höheren Schulen bezeichnet. Ebenso ist das Abgangszeugnis einer Volks- oder Hauptschule der Ausgangspunkt für besondere Ausbildungslehrgänge. Nicht darauf kommt es an, den Startpunkt möglichst weit hinaus zu verlegen, d. h. die Zeit der Allgemeinbildung möglichst weit auszudehnen — wie es früher angesehen wurde, als die Universitätsbildung einen gleichsam absoluten Maßstab für alle Bildung darstellte —, sondern darauf, ihn an die richtige Stelle zu legen. Der Startpunkt liegt aber dann an der richtigen Stelle, wenn der junge Mensch durch seine Allgemeinbildung in den Stand gesetzt wurde, den später an ihn herantretenden Anforderungen der Berufsausbildung mit innerer Freiheit und Freudigkeit zu entsprechen.

Die künftige Lehrerbildungsanstalt ist äußerlich (also unzulänglich) angesehen eine höhere Schule mit zusätzlicher Berufsausbildung. Aus technischen und psychologischen Rücksichten ist es sogar empfehlenswert, die vier Jahre der allgemeinen Ausbildung von der Berufsvorbildung durch eine Zwischenprüfung zu trennen. Allein durch diese Trennung wird die Eigenart der Lehrerbildungsanstalt nicht berührt. Diese besteht gerade darin, daß der der Allgemeinbildung gewidmete Abschnitt und der der Berufsvorbildung gewidmete Abschnitt untereinander aufs engste verbunden sind. Die Lehrerbildungsanstalt richtet sich in ihrem Gesamtaufbau nach dem Beruf, zu dem sie ausbildet, indem sie das Schülersein in den Vorgang der Berufsausbildung mit einbezieht. Nicht erst von einem bestimmten Zeitpunkt an, sondern schon als Schüler wird der heranwachsende junge Mensch auf seinen künftigen Beruf ausgerichtet. Das ist das einfache Geheimnis der Lehrerbildungsanstalt.

Ausgangspunkt der neuen Lehrerbildung ist das Lager.

Die Wirklichkeit der Erziehung selbst, so wie sie sich im und am werdenden Menschen in den Jahren seiner reichsten Empfänglichkeit ereignet, steht am Anfang. Damit ist etwas gegeben, was aus Gründen der Exaktheit nur mit einem unbestimmten Ausdruck bezeichnet werden darf. Nennen wir es die pädagogische Atmosphäre. Der künftige Lehrer wird in jedem Falle aus einer Stätte kommen, die ihn durch ein von Musik, Spiel und Wort lebendig durchströmtes Gemeinschaftsleben geformt hat. Er kommt nicht von der Schule in eine Hochschule, sondern er kommt aus der Schule ins Schul-Lager und kehrt von da zur Schule zurück, bereichert um das Erlebnis der Gemeinschaftserziehung, an welchem alle anderen Bildungserlebnisse von nun an sich zu messen haben.

Es macht einen gewaltigen Unterschied, ob ein junger Mensch, getrieben vom eigenen Wunsche oder bestimmt durch den Zufall, nach dem Durchlaufen einer höheren Schule sich dem Lehrerberuf „zuwendet" — oder ob er von seinem vierzehnten Lebensjahr an innerhalb einer bewegten, frischen Gemeinschaft steht, die ihm in ihren lebendigen Bezügen den Vorgang der Erziehung täglich neu zum Erlebnis werden läßt. Nicht darauf kommt es an, wieviel man einer werdenden Seele darbietet oder aufnötigt, sondern darauf, wieviel sie aus innerer Anteilnahme tatsächlich in sich aufnimmt und verarbeitet. Je kräftiger und reiner im pädagogischen Lager die Luft erzieherischen Lebens weht, desto reiner und inniger wird sich auch das Bild künftigen Lehrertums unbewußt in der Seele des Heranwachsenden gestalten. Damit aber wird eine Bereitschaft zur Aufnahme geschaffen, die wichtiger ist als jede zeitliche Ausdehnung des Studiums. Die Seele läßt sich, wie alles Lebendige, nicht künstlich abrichten. Sie verkümmert unter dem Zwang von Zielsetzungen, die sie nicht versteht; sie blüht auf und leistet das Größte, wenn sich das, was sie zu schaffen hat, an ein vom verehrenden Herzen erfaßtes Bild anschließt. Der Grundgedanke der neuen Lehrerbildung ist, daß der Schüler im Anstaltslager nicht nur

„lernt", sondern unmerklich zugleich ergriffen wird von dem, was ihn verwandelt, von der Atmosphäre einer dem Leben nach allen Seiten offen stehenden pädagogischen Provinz.

Wer Gelegenheit hat, in unserer Zeit zu Menschen verschiedenen Alters und verschiedener Herkunft über Probleme allgemeiner Art zu reden, macht immer wieder ein und dieselbe Erfahrung. Er spricht über die Köpfe hinweg, wenn für seine Zuhörer kein realer praktischer Bezugspunkt vorhanden ist. Dagegen ist ein Verständnis auch für die schwierigsten Ausführungen überall da vorhanden, wo die Zuhörer das, was ihnen gesagt wird, und wäre es noch so „theoretisch", auf ein konkretes Ziel, auf ihre Tätigkeit und ihren Beruf zu beziehen vermögen. Nicht die Schwerverständlichkeit oder Leichtverständlichkeit des Ausgesprochenen ist entscheidend, sondern seine Isoliertheit oder Nichtisoliertheit. Den Ausschlag für das Verstehen gibt immer die geistige Haltung, die Assimilationskraft der Seele, die aus innerer Bereitschaft entspringt. „Nur wer will, kann sich in der Fülle des Gewußten zurechtfinden, nur wer ein Ziel hat, kann den Anfang begreifen."

Wir vergessen nicht, daß das Wissen niemals etwas bloß zufällig Hinzukommendes ist, sondern in der Zeit des jugendlichen Werdens mit den Grundkräften des Menschen eine innige Verbindung eingeht. Niemals darf dieses Grundwissen in seiner Bedeutung angetastet werden. Entscheidend aber bleibt immer, zu erkennen, wo der Antrieb und das Maß des Wissens zu suchen ist, die beide nur vom lebendigen Menschen ausgehen können. Wo Sinn und Bezüglichkeit des Wissens richtig empfunden werden, da ist das Wissen und sein Erwerb kein Problem mehr; es wird vom werdenden Menschen gleichsam magnetisch angezogen, es wird freiwillig gesucht, weil es als lebenfördernd erkannt wird.

Daraus ergibt sich, daß die vierjährige Höhere Schule, die in der Lehrerbildungsanstalt gleichsam enthalten ist, obwohl sie sachlich in bezug auf den Lehrplan aus der

Eigengesetzlichkeit der Stoffe wie aus jugendkundlichen Gründen heraus über weite Strecken mit der deutschen Oberschule übereinstimmt, dennoch nicht nur eine allgemeinbildende Schule ist. Die Unbestimmtheit in der Zielsetzung, die der Höheren Schule mit ihrer Beziehung auf die verschiedenartigsten Berufe eigen sein muß und die keineswegs als Mangel verstanden werden darf, kann bei der Lehrerbildungsanstalt nicht vorhanden sein. Hier sind Allgemeinbildung und Berufsvorbildung von Anbeginn aufeinander bezogen. Es verriete ein völliges Mißverstehen des Aufbaugesetzes der Lehrerbildungsanstalt, wollte man sie deshalb als Berufsschule bezeichnen. Es bleibt durchaus bei der Allgemeinbildung, nur daß diese von Anfang an in eine bestimmte Atmosphäre getaucht ist. Die Bedeutung dieser Atmosphäre kann nur der unterschätzen, der für Imponderabilien (also für das, was im Lehrplan nicht erscheint) keinen Sinn hat.

Auf der anderen Seite kann nicht deutlich genug ausgesprochen werden, daß es sich in den ersten vier Jahren in der Tat nur um die pädagogische Atmosphäre handelt. Ein verfrühtes Hineintragen der Berufsvorbildung in den Werdegang des künftigen Lehrers würde den gesetzmäßigen Gang der Allgemeinbildung beeinträchtigen, wenn nicht sogar empfindlich stören und damit die Voraussetzungen für die abschließende eigentliche Berufsvorbildung untergraben.

Es wäre falsch, die Aufmerksamkeit der Heranwachsenden zu früh auf methodisch-pädagogische Probleme zu lenken, und völlig verfehlt wäre es, durch wiederholte Hinweise auf die Bedeutung des Geschehenden für den künftigen Beruf Stimmung machen zu wollen. Vor nichts hat sich das pädagogische Lager mehr zu hüten als vor der direkten Bewußtmachung und vor der Alltäglichmachung des Wunders. Wohl hat vieles von dem, was im Lager geschieht, eine doppelte Seite: die Lieder, die gesungen werden, wird der junge Lehrer später auch mit seiner Klasse singen, die Spiele, die er jetzt spielt, die Leibesübungen, die er mit-

macht, wird er später selber leiten. Aber dieses „Später" soll ihm nicht immerfort vor Augen gestellt werden. Die Beziehung auf den künftigen Beruf wird ein für allemal als selbstverständlich vorausgesetzt. Von ihr reden, hieße sie zerreden. Auch bei den Lagerfeiern sollte davon nicht immer die Rede sein. Der junge Mensch ist gegen nichts mehr negativ empfindlich als gegen Absichten und gegen Anspielungen auf ferne Zwecke, die mit seiner Person zusammenhängen. Man überlasse das Berufsproblem zunächst in der Hauptsache den Vermutungen und Gedanken der Jugendlichen selbst. Erst wenn die Zeit der Allgemeinbildung abgelaufen ist, wird der Beruf als Problem in das Bewußtsein gerückt, dann aber sogleich mit der größten Entschiedenheit und dem stärksten Nachdruck.

Auf der letzten Stufe wird die Tätigkeit des Lehrers Gegenstand der Lehre. Damit wird das Problem der Erziehungswissenschaft an der neuen Lehrerbildungsanstalt aufgeworfen. Fritz Uplegger hat im Februarheft von „Weltanschauung und Schule" (1941) festgestellt, daß pädagogische Unterweisung in der künftigen Lehrerbildungsanstalt kein Fach unter Fächern sein wird. Das kann die Pädagogik an einer Lehrerbildungsanstalt schon deshalb niemals sein, weil sie zentral ist. Uplegger hat mit Recht das Bewußtmachen der erzieherischen Wirklichkeiten und Erfahrungen in den Mittelpunkt gerückt und ausgesprochen, daß es keinen pädagogischen Theoretiker mehr geben könne, der nicht zugleich aktiver Zugführer sei. Daraus darf jedoch nicht geschlossen werden, daß die Theorie nunmehr zu einem bloßen Anhängsel der Praxis herabsinke und nur noch dem Schulführer für feierliche Augenblicke reserviert sei. Wenn auch die pädagogische Theorie nicht mehr aus allgemeinen Grundgedanken abgeleitet werden wird — unter der stillen Voraussetzung, es sei Sache der Wirklichkeit, mit den Prinzipien irgendwie fertig zu werden —, so darf doch nicht angenommen werden, die pädagogische Theorie sei von nun an gleichgültig. Die neue Erziehungswirklichkeit muß auch das ihr

entsprechende Erziehungsdenken hervorbringen. Eben weil es sich nicht um eine bloß organisatorische Neuerung handelt, nicht um Tatsachen, sondern um Wirklichkeit, wird das philosophische Denken, das auf die Deutung des Wirklichen gerichtet ist, in Bewegung gesetzt. Eine Lehrerbildungsanstalt der Zukunft ist etwas anderes als eine Höhere Schule mit etwas zusätzlicher Jugendkunde und Didaktik. Es würde zu schweren Schädigungen führen, wenn die an den Lehrerbildungsanstalten tätigen Erzieher nicht auch aktiv an der Entwicklung des neuen Erziehungsdenkens sich beteiligten. Der belebende Hauch des großen geistigen Umbruchs, in dem wir stehen, muß gerade in der erziehungswissenschaftlichen Arbeit spürbar werden.

Die Lehrerbildungsanstalten haben nicht nur den Auftrag, aus der Weltanschauung heraus zu erziehen, sie müssen auch Mittelpunkte des neuen Erziehungsdenkens werden. An jeder Anstalt müssen sich Erziehungswissenschaftler befinden, die aus der Praxis heraus zu den neuen Grundproblemen vordringen. Nicht um eine bloße Spiegelung der Wirklichkeit geht es, sondern um das Aufsuchen der echten Problematik: aus dem Erlebnis heraus muß gefragt werden, es müssen Folgerungen durchdacht und grundsätzliche Antworten gegeben werden — alles das aber im Angesicht und in der stetigen Auseinandersetzung mit der großen deutschen pädagogischen Tradition. Diese Erziehungswissenschaftler werden sich nicht als Urheber der neuen Lehrerbildung fühlen, aber sie werden sich immer bewußt bleiben, daß ohne ihre Tätigkeit dem pädagogischen Lager das fehlen würde, was von Herbart auf gut deutsch Besinnung genannt worden ist.

RASSE ALS GRUNDBEGRIFF DER ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

In welch seltsamer Lage sähe sich heute ein Astronom, wenn ihm zugemutet würde, sich noch einmal in den Formeln des alten ptolemäischen Weltbildes auszudrücken. Er würde diese ehrwürdigen Formeln, falls sie mit der ihm bekannten großartigen Gesetzlichkeit des Sternhimmels in Verbindung gebracht würden, nur als eine scherzhafte Mummerei, als einen Maskentanz ansehen können. — In der Lage dieses Astronomen befindet sich innerhalb der geschichtlichen Wissenschaften heute derjenige, dem der Gedanke der Rasse und der Vererbung in seiner ganzen Größe und Bedeutung aufgegangen ist. Er denkt kopernikanisch, während um ihn herum noch immer unter Zugrundelegung des ptolemäischen Systems gerechnet wird; er kann die Formeln des alten Umweltdenkens unmöglich als etwas anderes als einen Tanz von Masken um das Kenotaph des Menschenbegriffs der Aufklärung empfinden.

Im Mittelpunkt der Erziehungswissenschaft steht der Begriff der Bildsamkeit des Menschen. Wäre der Mensch nicht entwicklungsfähig und formbar, so gäbe es keine Kultur. Die Bildsamkeit des Menschen, der nicht wie das Tier mit fertig ausgebildeten Instinkten auf die Welt kommt, ist die Voraussetzung der Gesittung. Es wird immer das wichtigste Anliegen der Pädagogik bleiben, den Begriff der Bildsamkeit richtig zu bestimmen. Das erste, was durch das Rassedenken im Gebiete der Erziehungswissenschaft zu leisten ist, ist daher der Nachweis, daß der Begriff der Bildsamkeit bisher falsch aufgefaßt wurde.

Das Hauptvorurteil des Umweltdenkens in bezug auf den Erziehungsvorgang ist der Intellektualismus. Der Intellektualismus nimmt an: 1. daß der Mensch als

reine, d. h. unbestimmte Anlage (tabula rasa) zur Welt komme, 2. daß die Umwelt die Macht habe, auf diese Tafel zu schreiben, was sie wolle, 3. daß das Organ, mit dem der Mensch sich auf die Welt beziehe, der Intellekt sei, 4. daß das Handeln des Menschen durch den Intellekt geleitet werde und daher durch Beeinflussung des Intellekts entscheidend zu beeinflussen sei.

In der Erziehungswissenschaft ergibt sich aus der intellektualistischen Grundannahme der Begriff der unbeschränkten Bildsamkeit. Es ist schließlich kein Wunder, daß die Erzieher durch eine Theorie sich geschmeichelt fühlten, durch welche die Entwicklung des einzelnen Menschen ausschließlich ihrem Einfluß überantwortet wird. Der Intellektualismus behauptet, daß jeder Mensch durch Erziehung zu allem zu bringen sei. Er erspart sich die Mühe, den Menschen kennenzulernen, wie er wirklich ist; das Nachdenken über den geschichtlichen Charakter der Erziehungsziele kostet ihm keine Anstrengung, denn er leitet das Ziel der Erziehung aus der Vernunft ab. Seine Erziehungswissenschaft ist „autonom", d. h. sie kümmert sich nicht um die Geschichte; sein Erziehungsziel ist ein Mensch an sich, den es nie gegeben hat und nie geben wird.

Je weniger der Intellektualismus sich mit dem Ziel der Erziehung beschäftigt, desto eifriger wendet er sich den Mitteln zu. Der Erfolg der Erziehung scheint ihm garantiert, falls die Mittel, die er empfiehlt, richtig „angewendet" werden. So wird der Intellektualismus zum Methodismus. Voraussetzung bleibt immer die durch keine ursprünglichen Anlagen in bestimmte Richtungen gewiesene rasselose, d. h. „allgemeine" Menschlichkeit.

Es konnte nicht unbemerkt bleiben, daß das praktische Ergebnis den Erwartungen, die diese Theorie erweckte, nicht entsprach. Wie suchte man die entsetzlichen „Rückstände" dieses anscheinend so idealen Verfahrens zu erklären? Die Antwort ist blamabel, denn sie weiß nichts anzugeben als Unwissenheit und bösen Willen. Wenn nicht ein dem Menschen tief einwohnender Hang den wohlgemein-

ten Bestrebungen der Erzieher immer wieder entgegenwirkte, dann würde die unbeschränkt bildsame Seele nach unfehlbaren Rezepten so geformt werden können, daß schließlich ein idealer Mensch in einer ebenso idealen Umwelt sein idyllisches Dasein zu fristen vermöchte. Nur durch eine Anleihe bei höchst fragwürdigen Vorstellungen vom Wesen des Menschen vermag also die „autonome" Pädagogik der geschichtlichen Wirklichkeit gerecht zu werden — das heißt aber, sie vermag dieser Wirklichkeit nicht gerecht zu werden.

Die Geschichte hat erwiesen und erweist es täglich aufs neue, daß der Mensch weder durch Vorschriften, Ermahnungen oder Strafen, noch durch andere Umwelteinflüsse zu etwas gebracht werden kann, was er nicht im Grunde seines Wesens ursprünglich ist. Der Realismus in der Menschenkunde besteht nicht darin, dem Menschen böse Neigungen nachzusagen, sondern in der Erkenntnis, daß alles, was der Mensch vermag, zuletzt aus ihm selber, aus seinen Anlagen hervorgeht.

Es kann nicht übersehen werden, daß der Intellektualismus ein gewisses Fundament in den Tatsachen besitzt. Tatsache ist, daß die Intelligenz von allen Fähigkeiten des Menschen durch die Umwelt am stärksten beeinflußbar ist. Wäre der Mensch nur Intelligenz, so wäre der Intellektualismus und das Umweltdenken zwar noch nicht im Recht, denn Grad und Art der Intelligenz bleiben immer durch die Erbanlage bestimmt, aber es wären doch die überschwenglichen Hoffnungen rationalistischer Schulmeister nicht ganz in das Fabelland zu verweisen. Wer über die Bedeutung der Rasse für die Erziehung etwas sagen will, hat sich zuerst klar zu machen, was der Charakter des Menschen bedeutet. Das Rassedenken macht die meist übersehene, aber doch wohl unbestreitbare Voraussetzung, daß der Mensch zutiefst Charakter ist, und daß zuletzt auch die Leistungen der Intelligenz vom Charakter abhängig sind. Gerade die Tiefenschichten der menschlichen Persönlichkeit aber, die Schichten, in denen die Entscheidungen des

menschlichen Daseins wurzeln und die die Lebenskurve des Einzelnen zusamt seiner Leistung bestimmen, sind von der Umwelt ihrer Grundrichtung nach unabhängig. Das ist durch die neuere Charakterforschung, vor allem durch Untersuchungen an eineiigen Zwillingen, unwiderleglich bewiesen.

Alle Erziehungstheorie ist grund- und bodenlos, wenn sie nicht auf dem gesicherten Fundament einer wissenschaftlichen Menschenkunde aufbaut. Die Gegner einer lebens- und rassekundlichen Erziehungswissenschaft arbeiten noch heute mit einer Menschenkunde, die die Forschung ertragreicher Jahrzehnte beiseite läßt. Erst wenn das Verhältnis von Intelligenz und Charakter richtig bestimmt ist, kann es eine realistische Theorie der Erziehung geben.

Es könnte nun scheinen, als habe die Erkenntnis von der grundlegenden Bedeutung des angeborenen Charakters etwas Niederschlagendes für den Erzieher. Denn was soll Erziehung, wenn durch die Anlage schon alles vorherbestimmt ist? Es ist jedoch eine unbegründete und tendenziöse Behauptung, daß mit der Erkenntnis von der Beharrlichkeit des Angeborenen zugleich ausgesprochen sei, der Mensch sei unbildsam und unveränderlich. Anlagen sind Möglichkeiten, nicht vorgegebene feste Größen. Die Anlage bestimmt lediglich die Richtung der Bildsamkeit. Der Grundirrtum des Intellektualismus besteht darin, anzunehmen, Bildsamkeit sei überhaupt denkbar ohne eine gerichtete Anlage. In Wahrheit setzt gerade echte Bildsamkeit stets eine Anlage voraus, die nicht ziellos ist. Wer bloß Gelerntes (d. i. aus der Umwelt Stammendes) besitzt, wußte schon Pindar, ist ein dunkler Mann, bald von diesem, bald von jenem begeistert, von tausend Künsten kostend, mit ziellosem Sinn, niemals auftretend mit sicherem Fuß. (Nem. 3.) Wäre nicht eine ursprüngliche Gerichtetheit im Menschen, die wählt und scheidet, beharrt und handelt, so wäre Bildung überhaupt nicht möglich. Gerichtetheit der Anlage schließt Bildung nicht aus, sondern ist vielmehr ihre notwendige Voraussetzung. Das Erworbene ist immer ein unübersehbares Mannigfaltiges. Einheit und konsequentes

Handeln kann nur aus einem Charakter stammen, der in einem Angeborenen wurzelt; Einheit kann niemals gelernt werden.

Dies vorausgesetzt ist nichts von größerer Bedeutung als die Bildung des Charakters und der Intelligenz. Das rassenkundliche Denken setzt nicht einem Prinzip der unbeschränkten Bildsamkeit das Prinzip der beschränkten Bildsamkeit entgegen, sondern es entdeckt erst das wahre Prinzip der Bildsamkeit. Ohne Einheit gibt es keine menschliche Existenz. Die Einheit des Charakters ist aber nicht statisch-ruhend, sondern dynamisch-bewegt. Sie ist eine Einheit der Richtung. Bildung vermag sich an diese vorgegebene Einheit immer nur anzuschließen, niemals vermag sie diese Einheit auf dem Wege über Intellekt und Umwelt hervorzubringen. Da es sich aber nicht um eine starre, unbewegliche Einheit handelt, sondern um eine relativ unbestimmte Einheit der Richtung, so entspringt hier die große Aufgabe der Erziehung: das, was fließend drängt, zu seiner eigenen höchsten Form zu bringen. Nicht von selbst gelangt in der menschlichen Sphäre das Lebendige zur vollkommenen Gestalt. Es bedarf der Erziehung in der Gemeinschaft. Nur durch die bildende Einwirkung der anderen gelangt die Seele zu sich selbst, wird sie das, was sie ist. Am Anfange steht die angeborene, aber noch unbestimmte Richtung des Charakters, am Ende die klare bestimmte Form, in der der Charakter sich erfüllt. Wir nennen diese Form den Typus, zu dem der Einzelne durch die Gemeinschaft erzogen wird.

Mit der Einsicht in den unmöglichen Begriff einer „unbeschränkten Bildung" fällt also auch der Begriff jeder „Beschränkung" durch erzieherische Maßnahmen dahin. Die Limitation ist nicht eine Erfindung der rassekundlichen Erziehungswissenschaft, sondern ein Wesensmerkmal des Menschen. Nur da kann die Erziehungswissenschaft in einer dauernden Gestalt erstehen, wo der Mensch in seiner Wirklichkeit erkannt und dieser Wirklichkeit entsprechend erzogen wird.

NATIONALSOZIALISMUS UND „IDEALISMUS"

Die Erörterung grundlegender pädagogischer Fragen leidet in unseren Tagen vor allem daran, daß die Hauptbegriffe der Erziehungswissenschaft aus einer Zeit stammen, welcher die durch den Rassenbegriff hervorgebrachte Revolution unseres Denkens völlig fremd war. Dadurch ist die Gefahr der Mißdeutung des Grundsätzlichen heute bei jeder theoretisch-pädagogischen Abhandlung geradezu akut. Es wäre zweifellos ungerecht, der Erziehungswissenschaft des Nationalsozialismus daraus den Vorwurf zu machen, daß sie noch nicht einmal den zur Verständigung notwendigen Begriffsapparat bereitgestellt habe. Denn die Klärung kann ja nicht dadurch erfolgen, daß man ein Wörterbuch für alle einschlägigen Fragen herausgibt; es handelt sich nicht um eine neue Organisation alten Stoffes, sondern um eine Auffassung und Auslegung der Welt, um eine Philosophie, die zunächst noch schweigend der neuen Pädagogik zugrunde liegt. Es spricht wohl eher für als gegen die nationalsozialistische Erziehungswissenschaft, daß sie das Vorhandensein einer nur in langer Arbeit zu gewinnenden Weltauslegung vorzutäuschen oder eine Philosophie flüchtig vorwegzunehmen verschmäht hat. In irgendeiner Weise ist das Philosophische in jeder aus innerer Notwendigkeit entsprungenen Einzeluntersuchung mitenthalten. In Untersuchungen über Gemeinschaft und Typus, Kameradschaft und Haltung usf. können wir dieses Philosophische entdecken. Gleichwohl sind wir auf Grund mannigfacher Erfahrungen heute doch auch schon in der Lage, Ergebnisse grundsätzlicher Erwägungen vorzulegen. Es sei vor allem auf den Aufsatz von Albert Holfelder über die autonome Pädagogik verwiesen.

Einer Untersuchung des Verhältnisses, in welchem die

nationalsozialistische Erziehungswissenschaft zu der auf die Theorie des Idealismus aufgebauten Pädagogik sich befindet, muß eine Bemerkung terminologischer Art vorausgeschickt werden. Wenn wir den Nationalsozialismus dem Idealismus gegenüberstellen, dann ist unter Idealismus lediglich jene philosophische Lehre zu verstehen, die in Deutschland um die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert ausgebildet wurde und die ihren großartigsten Ausdruck in Hegel gefunden hat. Wir behaupten nicht, daß mit dem Begriff Idealismus alle Seiten der reichen Philosophie Hegels bezeichnet seien. Aber jedenfalls ist damit der Nerv seines Denkens und das, was an seinem System am hartnäckigsten gewirkt hat, gekennzeichnet. Die Philosophie, und mit ihr die Pädagogik, war in Deutschland bis zuletzt „idealistisch" im Sinne jenes theoretischen Idealismus, dessen Zentralbegriff der „Geist" ist. Etwas gänzlich anderes als diese von uns für überwunden gehaltene philosophische Theorie meint jener viel weitere Begriff des Idealismus, der in der deutschen Sprache allgemein im Gebrauch ist. Dieser weitere Begriff bezeichnet nicht eine philosophische Lehre, sondern eine praktische Haltung. Idealistisch bedeutet den Gegensatz zu materialistisch, es bedeutet ein praktisches Verhältnis zum Dasein, welches das eigene Behagen und schließlich sogar das eigene Leben höheren, allgemeinen Zwecken unterordnet. In dem praktisch-volkstümlichen Sinne verwenden wir den Ausdruck Idealismus in diesem Aufsatz nicht. Die Haltung zur Welt, die wir zu beschreiben suchen, müßte, obwohl sie mit den Denkmitteln des theoretischen Idealismus nicht gefaßt werden kann, in praktischer Hinsicht gleichwohl idealistisch genannt werden.

Was uns heute in philosophischer Hinsicht am theoretischen Idealismus als entscheidend entgegentritt, ist sein Grundcharakter als S p i r i t u a l i s m u s. Da wir den philosophischen Idealismus hier in bezug auf die Erziehungswissenschaft ins Auge fassen, beschränken wir uns darauf, seinen spiritualistischen Charakter hauptsächlich im Gebiete der geschichtlichen Menschenkunde hervorzuheben.

Die Herkunft des Idealismus aus der Zweiweltenlehre, wie sie während der christlichen Epoche Europas unter dem Einfluß des Aristotelismus und des Neuplatonismus ausgebildet wurde, ist unverkennbar. Nach dieser Lehre gibt es eine höhere und eine niedere Welt, die sich zueinander verhalten wie Form und Stoff; in der übersinnlichen Welt sind die Formen vorgebildet, die wir im irdischen Stoff verwirklicht finden oder selber verwirklichen. Die philosophische Ausgestaltung kann sehr verschiedenartig sein, sie kann in dualistischer oder in monistischer Weise erfolgen — die Systeme treten sich scheinbar schroff gegenüber —, aber immer schlägt der Gegensatz von Seele und Körper, Form und Stoff als entscheidend durch. Es war eine kühne Tat, als Fichte die übersinnliche Welt zum Ich zusammenzog. Es stehen sich von nun an nicht mehr zwei „Welten" gegenüber, sondern das Ich steht gegenüber seiner Welt. Keineswegs läßt sich die gewaltige Tat Fichtes aus der spiritualistischen Überlieferung allein ableiten; wir sehen in ihr den germanischen Personalismus zum Durchbruch kommen, der schon in Luther wirksam gewesen war. Allein noch einmal wird dieser Personalismus, der ganz ohne Einschläge von einer übersinnlichen Welt her ist, vom Spiritualismus in Fesseln geschlagen. Die kühne Philosophie des Ich bringt nicht die Befreiung, sondern prägt den Spiritualismus in eine neue, verführerische und zwingende Gestalt. In dieser Gestalt tritt er seinen Siegeszug durch alle Geisteswissenschaften an.

Durch den germanischen Personalismus, dem der Idealismus seinen Schwung und seine methodische Fruchtbarkeit verdankt, ist die alte Zweiweltenlehre von ihrem seinsmäßigen und damit zugleich statischen Charakter befreit worden. Dadurch ist etwas Neues entstanden, und alle Zwistigkeiten bei der historischen Deutung des Idealismus gehen schließlich auf das richtige oder unrichtige Verständnis dieses Neuen zurück. Die Dynamisierung des Weltbegriffs, die Fichte eingeleitet hat, wird von manchen Philosophen als Neueinsatz angesehen. Dabei wird nicht beachtet, daß

nicht der Gegensatz statisch-dynamisch entscheidend ist, sondern die Antwort auf die Frage, ob der Gegensatz von sinnlicher und übersinnlicher Welt überwunden wurde. Der Idealismus hat den gesamten menschlich-geschichtlichen Zusammenhang gleichsam in Fluß gebracht und damit einen gewaltigen Schritt über die alte Weltbetrachtung hinaus getan; er hat dem Gegensatz von sinnlichem Stoff und übersinnlicher Form eine eigentümliche Wendung gegeben, aber er hat diesen Gegensatz doch bestehen lassen. Das ist der Grund, weshalb sich sein Schicksal so rasch an ihm erfüllte. Unter dem Einfluß des Form-Stoffdenkens läßt sich das philosophische Wirklichkeitsproblem nicht bewältigen. Das Versagen des Idealismus zeigt sich in Hegels Rückfall zur Ontologie, ja zum ontologischen Gottesbeweis. Man kann den Realismus Hegels in der philosophischen Durchdringung des sozialen Lebens und der Kunst, des Staates und der Geschichte kaum genug bewundern; durch die spiritualistische Grundtendenz seines Systems aber wird das alles schließlich um seinen ursprünglichen Sinn gebracht.

Der große Meister in der Kunst, Gegensätze flüssig zu machen, hat es auch verstanden, den Gegensatz der sinnlichen und der übersinnlichen Welt in Fluß zu bringen. Allein mag die dialektische Methode Hegels noch so umfassend sein, mag sie wirklich das Entgegengesetzte zusammenbringen und auflösen und dabei die überraschendsten Wirkungen erzielen, so bewegt sie sich doch immer innerhalb der Spannung des Sinnlichen und des Übersinnlichen und verharrt insofern völlig innerhalb der spiritualistischen Überlieferung. Gerade an dieser kühnsten Tat des deutschen idealistischen Denkens läßt sich der Zwang dieser Überlieferung auch am deutlichsten erkennen. Wir können die Dialektik Hegels realistisch nennen, der Realismus gehört wesentlich zu ihr, und doch verfehlen wir auf diese Weise den Sinn, den ihr ihr Urheber selber beigelegt hat.

Die idealistische Dialektik geht von unten nach oben; am Schlusse aber enthüllt sich, daß dieser Weg im Grunde ein

Weg von oben nach unten gewesen ist. Das schöpferische Prinzip war schon im Anfang wirksam, das geschichtliche Geschehen rückt in einen logischen Zusammenhang, die Wirklichkeit wird um ihre Einmaligkeit und Unergründlichkeit gebracht, die individuelle Gestalt verliert ihre Selbstständigkeit und ihr Insichgegründetsein — der „Geist" verzehrt alles Einzelne in seiner feurig-flüssigen Allgemeinheit. In der Methode, die Wirklichkeit in den dialektischen Prozeß des Geistes aufzulösen, erreicht der abendländische Spiritualismus seinen Höhepunkt. Die stärkste Wirklichkeitsnähe und die größte Wirklichkeitsentfernung fallen in Hegels System zusammen. Auf der Koinzidenz des miteinander Unverträglichen beruht der unvergängliche Zauber dieses Systems.

Bis in unsere Tage hat der Zauber gehalten. Das eigentlich Hegelsche Erbe besteht in der Verwandlung der spiritualistischen Denkweise in ein Verfahren, das wir als Methode der Durchdringung eines Unteren durch ein Oberes kennzeichnen können. Kein Bereich des Stoffes ist von diesem Verfahren ausgeschlossen, an jeder Materie bewährt sich die Durchdringung aufs neue. In der letzten Phase des Hegelianismus treten die Gegensätze sehr abgeblaßt sich noch einmal als Welt des Tatsächlichen und Welt der Werte gegenüber. Die Frage der Durchdringung der Tatsachenwelt und der Wertwelt wird zur philosophischen Frage schlechthin. Unter einem seltsamen Zwang setzt das Denken immer wieder irgendeinen Restbestand von Tatsächlichkeit einem Anderen, Höheren entgegen. Der Positivismus des Tatsächlichen wird vom Idealismus der Werte immerwährend „überwunden".

Von der anderen Seite gesehen stellt sich das Grundverhältnis so dar: der Positivismus ist unabtrennbar vom Idealismus und folgt ihm wie sein Schatten nach. Theoretisch-idealistische Gedankengänge werden sich immer dadurch enthüllen (wenigstens in der letzten Phase des Hegelianismus), daß in ihnen irgendein Tatsächliches erscheint, welches der Verklärung bedarf. Die geniale, scheinbar von

unten nach oben konstruierende dialektische Methode hat sich in ein Verfahren der Rechtfertigung verwandelt, das man ein Verfahren der Sinngebung des Sinnlosen nennen könnte. Die Trennung von Idee und Wirklichkeit, die Hegel für immer durch die dialektische Methode aufgehoben zu haben glaubte, beherrscht das Denken der Epigonen vollständig. Man hat weder den Mut, sich der Idee anzuvertrauen, wie es Hegel tat, noch steht man im richtigen Verhältnis zur Wirklichkeit: die „Versöhnung“ von Idee und Wirklichkeit im Sinne einer unbestimmten Durchdringung von Tatsächlichkeit und Wert ist der einzige Griff des Denkens, dessen diese Epigonenphilosophie noch mächtig ist.

Durch die weltanschauliche Revolution des Nationalsozialismus wurde dem theoretischen Idealismus der Boden entzogen. Für nationalsozialistisches Denken ist es kennzeichnend, daß es von der Trennung von Positivismus und Idealismus nichts weiß, was seinen letzten Grund darin hat, daß ihm die Zweiweltenlehre fremd ist, aus der jene Trennung hervorging. Für dieses Denken gibt es nur e i n e Wirklichkeit, und alles, was geschieht, steigt aus der einen unerschöpflichen Wirklichkeitstiefe hervor. Es gibt keine bloße Tatsächlichkeit, die einer Verklärung durch „Werte“ bedürfte; eine Sinngebung des Sinnlosen ist hier eine unvollziehbare Vorstellung. Die Idee stammt aus der Wirklichkeit selber, sie ist das Bild, das die Wirklichkeit durch den Menschen von sich hervorbringt. Von einer Ineinssetzung der Idee mit der Wirklichkeit im idealistisch-positivistischen Sinne kann hier nicht die Rede sein. Die Entgegensetzung von Stoff und Form hat ihre Bedeutung verloren. Die Elemente werden nicht durch eine nachträgliche Leistung zu einem Bilde der Welt formiert; vielmehr gibt es ein ursprüngliches Verhältnis zur Welt, und in dieser mit seinem Sinn gegebenen „Anschauung“ wurzelt die Fähigkeit des Menschen, ein Bild der Welt sowohl wie Leitbilder seines eigenen Handelns zu entwerfen. Die Wirklichkeit ist keine bloße Tatsächlichkeit, die ihre Gestalt und ihren Wert erst von einer ihr fremden Form empfängt, sondern der

Grund und das Maß aller Form. An der Wirklichkeit messen sich zuletzt alle Erscheinungen.

Wo die Einsicht in die blutvolle, noch nicht zur bloßen Tatsächlichkeit verblaßte Wirklichkeit fehlt, da wird die Haltung des Einzelnen, aus der heraus er schafft und handelt, auf eine Idee gegründet, ohne daß jemals ersichtlich würde, woher diese Idee stammt. Das nationalsozialistische Denken kennt die Bedeutung der Ideen, ohne die Erziehung und Leben nicht möglich sind, aber es vergißt keinen Augenblick, daß die Leitbilder sich nicht von oben herabsenken, um eine bloße Tatsächlichkeit zu verklären oder einen toten Körper zu durchseelen, sondern daß sie aus der Wirklichkeit selbst stammen. Mag also die konkrete Haltung eines Menschen noch so sehr abhängig sein von den Bildern, die ihm in früher Jugend vor Augen gestellt wurden, mag eine Kultur immerhin zeitweise abhängig sein von fremden Überlieferungen — entscheidend bleibt doch immer jene ursprüngliche Haltung, aus der heraus der Mensch allein die Kraft besitzt, Bilder zu schaffen, in sich aufzunehmen und zu beurteilen.

Der unverbildete Mensch schöpft die Antriebe seines Tuns aus sich selber und bedarf nicht einer Ausrichtung seines Strebens durch beseelende Bilder fremder Herkunft. Und ebenso verhält es sich mit der Gemeinschaft. Auch die wahrhaft lebendige Gemeinschaft der Artverwandten bedarf nicht erst der „Idee", um Sinn und Zielsetzung zu empfangen. Sie ist kein toter Körper, dem eine Idee erst Leben einhauchen müßte, sondern durchseelter Leib. Wenn einmal von der Beseelung einer Gemeinschaft geredet werden muß, dann ist das Leben dieser Gemeinschaft nicht mehr ursprünglich und kräftig. Nicht durch beseelende Ideen irgendwelcher Herkunft wird eine Gemeinschaft geschichtsmächtig, sondern nur durch den Willen eines Führers, den sie aus sich selber erzeugt und der ihr das sinnlich-sittliche Leitbild ihres Daseins neu und groß vor Augen stellt.

Die Haltung des Einzelnen und das Leben der Gemeinschaft gründen nicht in einem blutfremden, der Wirklich-

keit überlegenen Geiste, sondern zuerst und zuletzt in sich selbst. Das ist der philosophische Sinn des Rassenbegriffs: die Rasse verweist uns stets auf das, was wir s i n d. Insofern ist durch die rassische Weltanschauung der Weg zu einer neuen Philosophie eröffnet, die den alten Gegensatz von Tatsächlichkeit und Wert nicht mehr kennt.

Die Entgegensetzung von etwas, das „ist“, ohne einen Wert in sich selbst zu tragen, und etwas anderem, das nicht „ist“, aber als Idee das Seiende beseelt („gilt“), schließt nicht nur ein Auslegungsschema ein, das auf alles Geschehen angewendet werden kann, sondern ist auch die Quelle eines Pathos der Rede, das dem theoretischen Idealismus immer viele Freunde gewonnen hat. Von der „Idee“ zu sprechen ist gefährlich leicht und verleiht der Rede, ohne daß eine persönliche Bemühung damit verbunden sein müßte, einen Zug ins Höhere. Das ganz Andere überhebt den, der davon zu reden weiß, jeder persönlichen Verantwortung und der unmittelbaren Bewahrheitung. Es wird schon ein Verdienst darin gesehen, daß man von etwas so Hohem überhaupt spricht, und schließlich tritt die sehnsüchtige Rede von der Idee an die Stelle des philosophischen Denkens. Der Philosoph verwandelt sich in einen Priester und blickt von hoher Ideenwarte mitleidig oder hochmütig auf den „Alltag“ herab. So kehrt der theoretische Idealismus in seinen Anfang, die Zweiweltenlehre, zurück, und der Spiritualismus enthüllt sich, allen Beteuerungen ungeachtet, als seine Wahrheit.

Die Philosophie der Wirklichkeit ist eines solchen Pathos schlechterdings nicht fähig. Ihre Sprache kann nur die der schlichten Anzeige sein; sie ist nicht erbaulich und exhortativ, sondern „indikativisch“, um einen Ausdruck Albert Holfelders zu gebrauchen. Diese indikativische Philosophie ist dem Positivismus ebenso fern wie dem Idealismus, denn indikativisch heißt hier nicht Tatsächlichkeit festnagelnd, sondern Wirklichkeit anzeigend. Dem nationalsozialistischen Weltbegriff entsprechend („Weltanschauung“ als Grundbegriff schließt die Trennung des Anschauenden von

der Welt aus) kann eine solche Anzeige nicht außerhalb der Verantwortung des Anzeigenden erfolgen. An die Stelle der verantwortungslosen Rede von einem ganz Anderen tritt die indikativisch-verantwortliche Rede von der Wirklichkeit, in welcher der Redende selber steht und in die er durch seine Tat und sein Wort gestaltend eingreift. Auch eine solche Rede kann ihr Pathos haben; es ist jedoch nicht mehr das priesterliche Pathos dessen, der einen Punkt außerhalb der „Welt" gefunden zu haben wähnt, sondern das Pathos des in der Wirklichkeit sich und seinen Wert behauptenden Kämpfers.

Auf keinem anderen Gebiete hat der Idealismus in seiner letzten Phase mit solchem Erfolge gearbeitet wie auf dem der Erziehungswissenschaft. Diese Feststellung ist nicht so zu verstehen, als sei die deutsche Erziehungswissenschaft der letzten hundert Jahre wesentlich ein Erzeugnis des deutschen Idealismus. Gerade diejenigen, die der Entwicklung die stärksten Anstöße gaben, standen außerhalb der idealistischen Bewegung oder hielten sich ihr fern: Pestalozzi, Jahn, Herbart. Allein in der Atmosphäre geistiger Ermüdung, die das Ende des 19. Jahrhunderts kennzeichnet, und gegen die von Nietzsche ohne Erfolg protestiert wurde, starben alle tieferen realistischen Ansätze. Idealismus und Positivismus, Feinde in der Erscheinung, Brüder ihrer Abkunft nach, beherrschten das Feld. Die idealistischen Theoretiker zogen den Hut vor den Männern der Praxis, den positivistischen Methodikern, die ihrerseits gelegentlich auch die Theoretiker grüßten. Ein durch die Rücksicht auf die Notwendigkeiten der Didaktik gemildertes sanftes Pathos mit platonisierenden Glanzlichtern galt zuletzt als wissenschaftliche Pädagogik. Das Kernstück dieser Wissenschaft, deren praktische Wirkung mehr auf den zur Schau getragenen wohlwollenden Gesinnungen als auf Einsichten beruhte, war eine Theorie der Bildung, die wiederum in einen mehr positivistischen und einen mehr idealistischen Teil zerfiel. Der erstere enthielt die Kinder- und Jugendpsychologie, der zweite die Theorie von der Persönlichkeit

des Lehrers. Psychologisch-didaktischer Positivismus also auf der einen Seite, ein alles verklärender Berufsidealismus auf der anderen, und über dem ganzen schwebend die pädagogische Idee, der heilige Gral, von dem man die nötige Stärkung empfängt, wenn man aus der Arbeit der Schulstube zu ihm aufblickt.

Die pathetisch vorgetragene Ideologie des priesterlichen Lehrers, die Forderungen einer Durchseelung des „Alltags" und der Harmonisierung von Idee und Wirklichkeit sind ebensowenig harmlos wie alle spiritualistischen Postulate. Denn sie sind der Ausdruck einer Entwirklichung der Schule, die um so verhängnisvoller ist, als sie nicht mehr empfunden wird. Es ist ein Wahn zu glauben, daß eine Schule gleichsam im leeren Raum um eine Persönlichkeit entstehen kann. Gewiß ist die Persönlichkeit des Lehrers zuletzt entscheidend. „Eine Schule ist soviel wert wie die Erzieher, die in ihr wirken", sagt die Begründung der Schulreform des Reichserziehungsministers Rust. Aber wo keine Schule ist, könnte man fortfahren, da ist auch kein Lehrer möglich, denn die Schule besteht nicht durch den Lehrer, so wenig wie sie durch das Kind besteht, sondern durch den Auftrag, den sie von der Gemeinschaft hat, welcher Lehrer und Kind gemeinsam angehören. Ist dieser Auftrag nicht eindeutig gegeben, dann verzehren sich auch starke und gute Lehrer ohne greifbaren Erfolg. Der Wert der Schule hängt von den Persönlichkeiten ab, die in ihr wirken, die Schule selbst beruht auf der Klarheit und Entschiedenheit, mit der die Gemeinschaft ihren schulbegründenden Auftrag erteilt.

Nur in einer entwirklichten Schule muß nach der „Durchseelung" des Alltags gerufen werden. Aber keine Idealkonstruktion des Lehrers kann die Einheit von Erziehung und Leben wieder herstellen, wenn sie einmal verlorengegangen ist. Das war der Grundfehler der idealistischen autonomen Pädagogik, daß sie wähnte, von der Schule aus die Einheit von Erziehung und Leben zu erreichen oder wenigstens erstreben zu können. Wann werden die Politiker sich endlich

nach den Schulmeistern richten? — In diese halb wahnwitzige, halb komische Vorstellung lief die autonome Pädagogik aus. Der Idealismus überschlug sich in ihr. Viele meinen nun, daß man durch die Umdrehung des Satzes die Pädagogik des Nationalsozialismus erhalte: heute müssen sich die Schulmeister nach den Politikern richten. Mit diesem Grundsatz sei, so meint man, die Entmächtigung des Lehrers, die Entleerung seines Tuns, das Unselbständigwerden seines Berufes gegeben. Der Lehrer hat nur noch Anordnungen zu befolgen, die Pädagogik wird zu einer abhängigen Variabeln der Politik. Man stellt sich die neue Schule also weiter nach dem Schema Idealismus — Positivismus vor, nur daß der Positivismus ein politischer geworden ist und der Idealismus in Wegfall kommt. In der Ausmalung eines solchen ideenlosen politischen Positivismus sind der Phantasie keine Schranken gesetzt. Der zu ziehende Schluß kann nur lauten, daß selbst der frühere didaktische Positivismus für die Schule besser gewesen sei.

Wenn der Nationalsozialismus den Vorrang der Politik vor der Erziehung verkündet, dann kann dieser Grundsatz nicht den Sinn haben, der ihm von solchen Kritikern untergelegt wird, die noch in der Gegenüberstellung von Idealismus und Positivismus befangen sind. Durch die nationalsozialistische Weltanschauung ist der Sperrkreis durchbrochen, der einmal um die Welt gelegt wurde. Die Wirklichkeit hat ihre Seele zurückgewonnen. Der Begriff des Politischen muß aus dem nationalsozialistischen Wirklichkeitsbegriff her neu verstanden werden, nicht aus positivistischen Ansichten über den Staat. Der Vorrang der Politik vor der Erziehung bedeutet nicht eine Unterwerfung schöpferischer Kräfte unter tote Vorschriften, sondern die Einordnung der Erziehung in die Volksordnung. Politik ist das auf die Herstellung der Volksordnung gerichtete Handeln des Führers, an dem jeder Einzelne in Treue gegen den Führer an seiner Stelle aus eigener Verantwortung teilnimmt. Nach der politischen Pädagogik des Nationalsozialismus ist der Lehrer also nicht ein bloßer Exekutor von

Anordnungen politischer Organe, sondern er ist derjenige, der den politischen Auftrag, den die Schule vom Führer erhalten hat, in eigener Verantwortung durchführt. Hat er den politischen Auftrag verstanden und übernommen, so ist er frei.

Aus dem politischen Wirklichkeitsgefühl heraus, das den Deutschen im Reiche Adolf Hitlers erfüllt, wird jede Aufgabe angegriffen, die in dem weiten Raum der Nation sich stellt. Dem Lehrer ist wohl die schwerste Aufgabe geworden: er soll den neuen Typus erziehen helfen und in der Arbeit der Schule zugleich das neue Bildungsgut der Schule mit erkämpfen. Er sieht sich mitten hineingestellt in den Kampf der Jahrhunderte, die Zukunft liegt offen, ungeheure Möglichkeiten stehen vor ihm. Er bedarf keiner „pädagogischen Idee“, die ihm seinen „Alltag“ verklärt: in seiner Schulstube steht er mitten in seinem Volk, nimmt er teil an dem Ringen um das werdende Reich. Und wenn ihm die Aufgabe manchmal zu schwer erscheint, dann tröstet er sich mit dem Satze der Schulreform von 1938: „Auch das nationalsozialistische Zeitalter wird die Schule hervorbringen, die Geist von seinem Geiste ist, aber wir müssen uns bewußt sein, daß wir am Anfang der neuen Bildung stehen.“

DIE DEUTSCHE SCHULE UND IHR LEHRER

Die nationalsozialistische Revolution hat dem Lehrer eine neue Stellung in der Lebensordnung des Volkes angewiesen. Aus einem Angestellten in dem Tempel „ewiger Werte", aus einem Aufklärer, der sich mit jenem „Wissen" gerüstet wähnte, das „Macht" ist, wurde ein schlichter Volksgenosse, dem eine bestimmte Aufgabe übertragen ist: die Aufgabe, auf die Jugend seines Volkes durch Bildung erzieherisch einzuwirken und auf diese Weise das seine zu leisten an dem Aufbau der deutschen Volksgemeinschaft. In dem Augenblick, da diese Gemeinschaft in den härtesten Kampf um ihre Stellung in der Welt hineingerissen ist, muß sich erweisen, wie weit und wie tief der Lehrer seine neue Aufgabe erfaßt hat.

Die Folgerungen, die sich aus der durch die Revolution geschaffenen Stellung des Lehrers ergeben, sind viel weitreichender und umfassender als manche annehmen. Ein untrügliches Kennzeichen der sich wandelnden Lage ist die Schnelligkeit, mit der wir uns von dem pädagogischen Schrifttum der Vergangenheit entfernen. Dabei ist es natürlich gleichgültig, ob dieses Schrifttum vor fünfzig, dreißig oder zehn Jahren entstanden ist oder ob es aus dem Geiste der Vergangenheit noch in unseren Tagen entsteht. Der Lavendelduft der Abgestandenheit rührt ja nicht von der Jahreszahl her, sondern von der Tatsache der völligen Unangemessenheit gewisser „pädagogischer" Gedankengänge an die gewaltige Wirklichkeit dieser Tage. Wer mitten in dieser Wirklichkeit steht, wird sich immer gerne und niemals umsonst zu den klassischen Schriftstellern der Pädagogik, zu Pestalozzi und Herbart zurückwenden. Aber der Nutzen, den er aus der Beschäftigung mit den Klassikern zieht, beruht gerade darauf, daß er von seinem Standort her

ihre Einsichten prüft. Nichts schiebt sich verwirrend zwischen ihn und sie, kein falscher Anspruch trübt die geistige Auseinandersetzung. Im Lesen der pädagogischen Klassiker erleben wir den Geisteskampf der Jahrhunderte; wir lernen nicht nur durch Teilnahme an ihren Erkenntnissen, sondern erhalten durch ihre Klarheit und Entschiedenheit auch noch das Geschenk, daß wir unserer eigenen Probleme um so gewisser werden. Durch die Schriften der Epigonen erfahren wir diese Erfrischung nicht mehr. Gerade weil sie schon nach den Problemen greifen, die durch den Nationalsozialismus gemeistert worden sind, müssen sie ihre Abgetanheit enthüllen; gerade weil sie von alten Voraussetzungen her „modern" sein wollen, sind sie abgestanden. Wie milchig und wolkig wirkt es auf uns, wenn wir eine Umschreibung des Erzieherberufs wie die folgende lesen, die noch vor kurzem in hoher Geltung war: „Der Erzieher ist eine im geistigen Dienste einer Gemeinschaft stehende Lebensform des sozialen Grundtyps, die aus reiner Neigung zum werdenden, unmündigen Menschen als einem eigenartigen zukünftigen Träger zeitloser Werte, dessen seelische Gestaltung nach Maßgabe seiner besonderen Bildsamkeit in dauernder Bestimmtheit zu beeinflussen imstande ist und in der Betätigung dieser Neigung ihre höchste Befriedigung findet."

Was heißt es wohl, „im geistigen Dienste einer Gemeinschaft stehen"?, was heißt es, den werdenden Menschen als „zukünftigen Träger zeitloser Werte betrachten?" Wir kennen nur eine Gemeinschaft, in deren Dienst wir ohne jede Einschränkung stehen, die Kampfgemeinschaft unseres Volkes, und der werdende Mensch, mit dem wir es zu tun haben, ist der junge Deutsche, der ein selbstbewußtes und tätiges Glied dieser Gemeinschaft werden soll. Wie ganz anders klingt die Zielsetzung der Schulreform des Großdeutschen Reiches: „Bildung als die eigentümliche Aufgabe der Schule erschöpft sich nicht in der Entfaltung der individuellen Kräfte des einzelnen. Durch die Vermittlung des Bildungsgutes gliedert sie den jungen Menschen in die geschichtliche Gemeinschaft seines Volkes ein, durch die Ver-

mittlung tatsächlicher Kenntnisse und Fertigkeiten befähigt sie ihn, das Leben zu meistern. Diese Aufgabe stellt die deutsche Schule gerade heute unter eine besondere Verantwortung. Deutschland ist arm an Raum und an Schätzen des Bodens, sein wahrer Nationalreichtum liegt in der Kraft, in der Gläubigkeit und in der Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen. Aufgabe der deutschen Schule ist es darum, Menschen zu erziehen, die in echter Hingabe an Volk und Führer fähig sind, ein deutsches Leben zu führen, ihre geistigen Kräfte zu entfalten und zur höchsten Leistungsfähigkeit zu entwickeln, damit sie an ihrer Stelle die Aufgaben meistern, die Deutschland gestellt sind."

Was diese Zielsetzung ganz allgemein von der anderen unterscheidet, ist der politische Nerv. Von den besonderen Gegebenheiten des deutschen Daseins in einer grundlegenden Umschreibung des Erziehungszieles zu reden, wäre der pseudopolitischen Pädagogik der Vergangenheit als ein Verrat an den ewigen Werten erschienen. Wir sind dagegen der Meinung, daß man die ewigen Werte schlecht wahrt, wenn man dem Erzieher nicht als erste Aufgabe stellt, sich mit allen seinen Kräften für die völkische Gemeinschaft einzusetzen, die allein dauernde Werte zu schaffen vermag.

An die Stelle einer unbestimmten Pädagogik, die sich von ihrer Höhe auch zu den nationalen und sozialen Werten herabließ, haben wir die politische Pädagogik gesetzt. Wir entwerfen nicht das Urbild eines Lehrers an sich im leeren Raum der allgemeinen Menschenliebe, um dann hinterher den schwächlichen Versuch zu machen, diesem Bilde eine Beziehung auf die Wirklichkeit unseres Volkes zu geben, sondern wir beginnen mit dem völkischen Leben und fragen: wo steht in diesem gewaltigen Zusammenhang die Schule? Ist der Ort der Schule richtig bestimmt, dann ist auch das notwendigste über den Lehrer gesagt. Jeder andere Weg führt in die Irre. Nur von der Aufgabe her, die er im Zusammenhang hat, empfängt jeder Beruf seine Würde, die gegründet ist in seiner Notwendigkeit. Der Lehrer ist kein Ausnahmewesen, das sich etwa durch die

besondere Nähe zu einer „Idee" auszeichnete, sondern steht in Reih und Glied mit Arbeitern, Bauern, Soldaten in der großen Front. In der Schule dient er seinem Volk, und nach der Leistung der Schule innerhalb des nationalen Gesamtdaseins richtet sich sein Wert. Vor kurzem hat das der Chef der Schulabteilung des Reichserziehungsministeriums ausgesprochen:

„Wird einmal die Schule als eine der vornehmsten Aufgaben und Einrichtungen des Reiches erkannt, dann wird es auch für den jungen Deutschen ehrenvoll und erstrebenswert erscheinen, den Beruf des Lehrers zu ergreifen. Die Wehrmacht des Dritten Reiches ist auch nicht dadurch zur heutigen Größe entwickelt worden, daß man sich begnügte, den Soldatenstand vor ungerechtfertigten Angriffen in Schutz zu nehmen, sondern dadurch, daß die Bedeutung einer starken Wehr für die Sicherung des Reiches erkannt wurde."

Neben dem Ernst einer solchen Formulierung nehmen sich die schönsten und längsten Definitionen der letzten Vergangenheit wie sentimentale Redeblumen aus.

Aus der im umfassendsten Sinne politischen Zielsetzung der Erziehung ergibt sich, daß der Lehrer von uns wesentlich und zuerst nur vom Politischen her angesprochen werden kann. Wir können ihm nicht im sternenbestickten Mantel der „pädagogischen Idee" gegenübertreten, das umfangreiche Wörterbuch der erbarmenden Liebe der Reiferen zu den Unreiferen steht uns nicht zu Gebote. Unsere Sprache ist nüchtern und manchmal vielleicht sogar hart. Wir wissen nur eines: werden wir vom Politischen her richtig verstanden, dann ist alles gewonnen, denn aus der Zielsetzung folgt alles andere. Werden wir nicht verstanden, dann ist alles umsonst, und die schönsten Anpassungen an die neue Zeit, die klügsten Rettungen der „Methode" helfen rein gar nichts. Ja, gerade diese Vermittlungsversuche wirken schädlicher als alles andere, weil sie Verwirrung stiften statt Klärung zu bringen und nichts als Lustlosigkeit und Ermüdung hinterlassen.

Unser Schulwesen ist aus den mannigfachsten Antrie-

ben hervorgegangen und hat unter der Einwirkung sehr verschiedenartiger geistiger Strömungen eine Gestalt erhalten, die nicht von heute auf morgen von Grund auf geändert werden kann. Eine Schule ist keine bloße Zweckorganisation, die man mit Hilfe neuer Satzungen über Nacht neu aufbaut. Der Weg zur nationalsozialistischen Schule führt über den nationalsozialistischen Lehrer. Unablösbar sind die Einrichtungen des erzieherischen Lernens nicht nur mit dem lebendigen Menschen, seiner Einsatzbereitschaft und seinem Können, sondern geradezu mit seiner gesamten seelischen Bestimmtheit, seiner Schwungkraft, Unternehmungslust und Geistesgegenwart verbunden. In „Erziehung und Unterricht" heißt es daher: „Eine Schule ist soviel wert wie die Erzieher, die in ihr wirken."

Seit dem Siege der Revolution steht die deutsche Lehrerschaft unter der Forderung des Neuanfangs in unserer gesamten Erziehung, soweit diese durch Schulleben und planenden Unterricht geleistet wird. Dem Lehrer ist nichts Geringeres aufgetragen, als die werdende deutsche Geisteshaltung in ihrem Entstehen mitschaffend in ein von kindlichen Fähigkeiten erfaßbares Lehrgut zu verwandeln. Niemand kann von ihm verlangen, daß e r den Grund lege: der Grund ist gelegt, das Leben ist der Schule vorangegangen. „Bevor von einer neuen Erziehung die Rede sein kann, muß die Ordnung, der überzeugende Kraft innewohnt, geschaffen sein ... Das nationalsozialistische Erziehungssystem ist seinem Ursprung nach nicht ein Werk der pädagogischen Planung, sondern des politischen Kampfes und seiner Gesetze."

Nur bei einem ganz oberflächlichen Hinsehen könnte man auf den Gedanken kommen, daß durch das offene Bekenntnis zum Vorrang des Lebens und der Politik vor der Schule der Lehrer entmächtigt sei. Entmächtigt wurde nur eine lebensfremde Pädagogik. Im Neuen Reich haben die Versuche aufgehört, den Lehrer von der Pädagogik her zu bewegen. Es ist einfach nicht mehr möglich, zu verkennen, daß der Lehrer von nun ab nur noch vom Politischen her in Bewegung gesetzt werden kann. Keiner, der nichts als

Schulmann, Methodiker oder Bildungstheoretiker ist, hat heute noch Aussicht, von der gesamten Lehrerschaft gehört zu werden. Das mag eine schreckliche Vorstellung sein für solche, die Lehrstühle der unpolitischen Pädagogik einnehmen oder in Anspruch nehmen, allein es ist nun einmal die notwendige Voraussetzung für eine Umwandlung der deutschen Schule.

Die ölig-glatte Rede vom „Lehrer" ist eines der kennzeichnendsten Merkmale der verwichenen humanistischen Kulturpädagogik. Da tat man so, als ob es viele Berufe gäbe, aber nur einen, der dem Absoluten unmittelbar nahe sei. Man rückte den Lehrer, mit oder ohne Hilfe platonisierender Ausdrücke, in die Nähe des Priesters. „Er ist ein Repräsentant des Geistigen im Menschen. Es ist sein Beruf, Träger und Übermittler der heiligen Güter unserer Kultur zu sein. Er ist ein Priester des sinnerfüllten Lebens." Wer auf diese Tonart eingestellt ist, der muß in der Schulrevolution des Nationalsozialismus natürlich den Lehrer vermissen, denn auf solche Töne vermögen wir unsere Leier nicht zu stimmen. Für einen Erzieher von soldatischer Haltung hat die Vorstellung von einem Priester der Aufklärung als Lehrer deutscher Jungen und Mädel etwas unwiderstehlich Komisches.

Was der Lehrer heute ist und was er zu tun hat, muß er sich selber aus seinem politischen Auftrag deuten. Niemals stand eine deutsche Lehrergeneration vor einer größeren Aufgabe als die jetzige. Der Lehrer ist ganz auf sich gestellt, das Feld ist offen wie noch nie, aus eigener Verantwortung muß er handeln und sich durch weite Strecken den Weg selber suchen. Ein Kinderspiel ist es nicht, in Zeiten des Umbruchs Lehrer zu sein, und vielleicht werden spätere Geschlechter einmal das Lied vom braven Mann singen, der, von Stürmen umtobt, es nicht nur in seiner Schulstube aushielt, sondern aus eigener Kraft das Erlebnis seiner Zeit in Lehre verwandelte. Wie kommt es nur, daß das Größte, was die Revolution dem Lehrer gegeben hat: seine Freiheit und Verantwortung gegenüber dem deutschen Schicksal,

gerade von denen nicht gesehen wird, die seit Jahrzehnten über die geistige Höhe des deutschen Lehrerstandes zu predigen nicht müde werden? Der Augenblick ist da, die deutsche Schule ist aufgerufen, im Leben der Nation ihren Platz neben der Wehrmacht und der Wirtschaft einzunehmen. Aber wie? Es ist nicht genug geschehen? Man hat den Lehrer vergessen? Hätte man ihm eigens sagen müssen, daß er immer mit gemeint sei, wenn von der Schule die Rede ist? Hat er auf genaue Anweisungen gewartet? Ich möchte den deutschen Lehrer in Schutz nehmen gegen solche Behauptungen. Wenn schon von Schwierigkeiten die Rede sein soll, dann muß man sich auch die Mühe machen, bis zu ihren Gründen vorzudringen. Vom Lehrer her gesehen gibt es heute nur e i n e innere Schwierigkeit, und die ist da zu suchen, wo der Ansatzpunkt der ganzen Umwälzung liegt. Nur aus dem politischen Glauben und Wollen des Nationalsozialismus kann man zum Geist der neuen deutschen Schule geführt werden. Wer von der nationalsozialistischen Weltanschauung innerlich nicht berührt ist, kann die Aufgabe der Neugestaltung nicht sehen. Er wird in einer gewissen Unsicherheit verharren und zum verständnislosen Kritiker jener Teilerscheinungen werden, die sich seiner Wahrnehmung darbieten. Wäre der politische Ansatz nur in dieser Weise, gleichsam auslesend wirksam, dann wäre die Schwierigkeit nicht allzu groß, denn daß die Schule in Übergangszeiten nicht einheitlich ist, braucht niemanden zu wundern. Der Grund der wahren Schwierigkeit liegt in dem Verhältnis des politischen Antriebs zu der Tätigkeit des Lehrers selbst. Die Aufgabe des Lehrers verlangt wohl, daß politische Erkenntnis und Entschluß am Anfang stehen, aber sie verlangt zugleich noch etwas anderes, was zunächst wie ein Zurücknehmen des ersten Schrittes oder wenigstens wie ein Stehenbleiben aufgefaßt werden kann: die restlose Umwandlung der politischen Energie in scheinbar unpolitische Schularbeit, vor allem in Unterrichtsarbeit. Es liegt nicht gerade in der Natur der politischen Energie, sich in die mühsame Vorbereitung einer Unterrichtsstunde

zu verwandeln; das unmittelbare Ausströmen in die Tat oder in das begeisternde Wort ist ihr eher gemäß. Ebenda also, wo der politische Ansatz vorhanden ist, vor allem bei der jungen Generation, muß auch die Gefahr auftreten, im unmittelbar Politischen zu verharren und den Weg in die spezifische Arbeit der Schule zu verfehlen. Hier liegt die Aufgabe der Erziehung zum Lehrer, die von den neuen Hochschulen für Lehrerbildung mit glücklichem Erfolg angefaßt wird. Der politische Wille steht am Anfang, die gelungene Unterrichtsstunde am Schluß — dazwischen liegt der weite Weg, den der Lehrer heute zum größten Teil aus eigener Kraft zu gehen hat. Diese besondere Leistung ist sein Beitrag zur deutschen Revolution. Diejenigen können ihm am wenigsten dabei helfen, die, statt von der völkischen Aufgabe der deutschen Schule zu reden, nur Redensarten über den Beruf des Lehrers zu machen wissen und damit das Unternehmen der autonomen Pädagogik wiederholen, den Sinn der Erziehung in ihr selber zu suchen.

*

Ein kritischer Betrachter der humanistischen Pädagogik von gestern hat kürzlich in der Zeitschrift „Die Erziehung" den Versuch gemacht, sich auch kritisch zu der theoretischen Grundlegung der Schulreform des Reichserziehungsministeriums zu äußern. Er findet einen „lebenshemmenden Widerspruch" in folgenden, den Begriff des Lehrers berührenden Gedankengängen: Die Erziehung folgt der politischen Tat und dem Leben nach — soweit glaubt der Verfasser, Fritz Blättner, der Grundlegung zustimmen zu können. Unvereinbar damit findet er aber die Fortsetzung des Gedankens, die so lautet: wenn eine neue Kultur entsteht, tritt die Schule, deren Aufgabe es ist, durch Bildung zu erziehen, in ihrer Bedeutung zurück, weil auch die Bildung aus dem Leben stammt, und das Leben das erste Wort hat, nicht die Schule. „Ihre Bedeutung jedoch wächst in dem Maße, in dem der neue geistige Gehalt jenen Grad seiner Durchformung erreicht hat, in dem er lehrbar wird."

Was damit gesagt werden soll, ist völlig klar. Es wird ein geschichtsphilosophischer Grundbegriff eingeführt, der über den gesamten Gedankengang hinwegleuchtet. Wenn die Schule nicht mehr eine Insel der Seligen ist, auf der man fern dem „Getümmel" der Völker Mathematik und Grammatik treibt, sondern ihren Sinn und ihre Gehalte aus der ringenden Volksgemeinschaft empfängt, dann nimmt sie auch notwendig an dem geschichtlichen Auf und Ab der Dinge teil. Sie ist eben in Wahrheit nicht mehr unabhängig vom Leben, sondern ein Stück völkisches, geschichtliches Leben selber, dessen Gesetzen sie sich nicht entziehen kann. Eine im Entstehen begriffene Kultur vermag der Schule nicht geformte Gehalte darzureichen; sie vermag nur die L e h r e r aufzurufen, sich in den Dienst des Werdenden zu stellen. Mit welcher Kraft ist zu dieser Arbeit gerufen worden — aber es gibt Menschen, die nicht hören wollen. Der Kritiker will nicht sehen, daß es die geschichtlichen Ernteepochen sind, in denen ein geistiger Gehalt „jenen Grad seiner Durchformung erreicht, in dem er lehrbar wird". Er erkennt daher nicht, daß „Lehrbarkeit" hier geschichtsphilosophisch verstanden werden muß: deutlich weist dieser Begriff auf die Leichtigkeit und Vollkommenheit hin, mit der sich in den Reifezeiten des Völkerlebens die erkämpften geistigen Gehalte fassen, überliefern, „lehren" lassen. W i r leben nicht in einer Erntezeit, unsere Generation ist nicht eine Generation der Ernte, sondern der Aussaat. Deshalb schauen wir vorwärts auf die Zeiten, in denen das geistige Gut, um dessen Fassung wir ringen, einmal lehrbar, und damit nicht nur allen unseren Volksgenossen, sondern vielleicht auch einmal anderen Völkern zugänglich sein wird.

„Auch das nationalsozialistische Zeitalter wird die Schule hervorbringen, die Geist von seinem Geiste ist, aber wir müssen uns bewußt sein, daß wir am A n f a n g der neuen Bildung stehen."

Unüberhörbar in seiner knappen Formulierung, und überdies noch durch den Druck hervorgehoben, muß dieser

Satz jedem willigen Leser den Schlüssel zum Verständnis bieten. Wer von dem betonten Wort „Anfang" den Text rückwärts liest, kann den Sinn gar nicht verfehlen. Allein es scheint, daß die Fähigkeit zur Auslegung eines geschlossenen und durchdachten Gedankengangs durch allzu wortreiche Bücher über pädagogische Fragen geschwächt worden ist. Was wird bei dem Kritiker der Schulreform aus der Feststellung des geschichtlichen Charakters der Bildung und der Schule? aus der Diagnose unseres Zeitalters als einer Epoche des Beginns? Eine zeitlose Behauptung über — den Lehrer! Wenn die Schule, so schließt Fritz Blättner, nur möglich ist im Einklang mit einem lebendigen politischen Leben [„im Einklang" — an ihrer Ausdrucksweise sollt ihr sie erkennen], so kann sie sich nicht mit Bildungsgütern befassen, die einem abgelaufenen Tag der Geschichte entsprungen sind. Ohne mit der Wimper zu zucken unterschiebt er der Grundlegung den ungemein törichten Gedanken: erst nachdem das neue Weltbild von Künstlern und Denkern seine „Durchformung" erfahren habe, werde es der Schule als Lehrstoff übergeben; von der Erringung des Weltbildes selbst jedoch soll die Schule ausgeschlossen sein. Damit, so endet diese bedenkenlose Auslegung, ist der Lehrer zum bloßen Vermittler eines Durchgeformten von gestern gemacht — und, so dürfen wir wohl ergänzen, so etwas nennt sich Schulreform — eine Schulreform ohne Lehrer!

Der von Fritz Blättner entdeckte „Widerspruch" sieht also folgendermaßen aus: die Reform behauptet, die Schule mit dem Leben in Verbindung zu setzen; sie tut aber das Gegenteil, indem sie den Lehrer vom schaffenden Leben aussperrt und zum bloßen Übermittler schon geformten Stoffes herabsetzt. Und diese ganze Verkehrung ist angeschlossen an das einzige von seinem Zusammenhang sorgfältig befreite Wort „Durchformung". Daß bei dieser sonderbaren Auslegung ein Zwischenraum von einigen Jahrzehnten (oder auch Jahrhunderten) entsteht, in denen der Lehrer überhaupt nichts zu tun hätte, ficht den Kritiker nicht an. Er hält sich offenbar durch einen unsichtbaren Aus-

schuß für berufen, die zu belehren, die den Satz „das Leben und die Politik haben den Vorrang vor der Schule" nicht mit dem Kopfe nachgesprochen, sondern mit dem Herzen gedacht haben. Und wenn seine Anklage in den Vorwurf ausläuft, daß die Reform dem Lehrer keine schöpferische Aufgabe stelle — diese Reform, deren theoretische Grundlegung ein einziger Aufruf an den aus politischer Haltung mitschaffenden Lehrer ist — dann gibt es dafür nur die Erklärung, daß der Vorwurf früher war als die Begründung.

Auf die eigenen schwächlichen Versuche Blättners, etwas zu bieten, lohnt es sich nicht einzugehen, so wenig wie auf den Kniff, eine immanente Kritik vorzuschützen, um in Wahrheit eine Kritik aus einer fremden Grundhaltung heraus zu geben. Wir stellen abschließend nur noch von unserer Seite her einen „Widerspruch" fest. Der Kritiker gibt vor, vom Boden des heutigen deutschen Staates aus zu denken. Er sucht den Eindruck zu erwecken, als vertrete er die wahren Belange des Lehrers. Und dieser eingeweihte Mann weiß nicht, welcher Gedanke vor allem sich für jeden Nationalsozialisten an die Person des Führers knüpft, der Gedanke von der Neugründung des Reichs der Deutschen. Daß wir am Anfang stehen weiß jeder — der kluge Kritiker aber hat nicht einmal das unterstrichene Wort „Anfang" in der von ihm kritisierten Schrift finden können. Er, der sich selber existenziell widerspricht, will der Schulreform einen weltanschaulichen Widerspruch nachweisen. Die Erscheinung, daß gerade diejenigen sich zur geistigen Führung berufen fühlen, die keinen Schimmer von nationalsozialistischer Weltanschauung haben, ist uns wohl vertraut. Der Fall Blättner hat den Vorzug, das Verfahren der ganz Klugen in einem Modell darzustellen: erst empfiehlt man sich (z. B. durch eine Kritik am Humanismus) als neuer Staatsbürger; beim ersten Begriff aber, bei dem es ernst wird, enthüllt man sich als das, was man ist und immer war. Daß sich die peinliche Komödie in diesem Falle angesichts eines pädagogischen Textes von kristallklarer Logik abspielt, schließt mildernde Umstände aus.

BILDUNG

Der Nationalsozialismus hat den Schatz unserer Muttersprache um eine große Anzahl von Wortverbindungen und Prägungen vermehrt. Er hat sich aber auch niemals abschrecken lassen, ein von anderen gebrauchtes Wort in seinem Sinne zu verwenden — selbst dann, wenn es einer ganzen Weltanschauung zum Stichwort gedient hatte. So wurde durch den Nationalsozialismus der Rechten das Wort „national" aus den Händen genommen und der Linken das Wort „Sozialismus" entrissen, und beide Worte kamen nun erst zu ihrem eigenen und wahren Sinn.

Wir haben nicht den geringsten Grund, auf das edle deutsche Wort Bildung in Zukunft etwa nur deshalb zu verzichten, weil eine ganze Epoche dieses Wort zu ihrem Feldzeichen gemacht hat. Wer den Sprachgebrauch des Liberalismus noch im Ohre hat, wer also bei dem Worte Bildung sofort an den „Gebildeten" im Gegensatz zum „Ungebildeten" denken muß, der sei darauf hingewiesen, daß dies, psychologisch gesprochen, nur eine Assoziation ist, eine Gedankenverbindung also, die durch Gewöhnung entstanden ist, und die man auch wieder abtun kann. Diese Assoziation wird verschwunden sein, wenn wir das Wort Bildung in seinem echten Sinne verstehen.

In dem Worte Bildung liegt an sich nicht die geringste Anlage zu einer Trennung in Gebildete und Ungebildete. Bildung bezeichnet zunächst etwas Einfaches und Ursprüngliches: einen Vorgang, ein Geschehen (von dem anderen Sprachgebrauch des 18. Jahrhunderts sehen wir hier ab). Die Quelle der Verzerrungen und Verengungen, die das Wort Bildung erfahren hat, und die es zum Stichwort des Individualismus haben werden lassen, scheint mir darin zu suchen zu sein, daß bei diesem Worte (wie

bei allen Wörtern auf -ung) der Ton auch auf das Ergebnis, statt auf den Vorgang gelegt werden kann. Wenn wir sagen: dieser Mensch besitzt Bildung, dann machen wir Bildung zu etwas, das man haben kann oder nicht. Wir haben lediglich das Ergebnis, die Bildung, als etwas Gegenständliches im Auge, und unterscheiden dann zwischen denen, die dieses Ergebnis wie einen Gegenstand mit sich führen, und denen, die es nicht mit sich führen. In dieser Verlegung des Akzents auf das Ergebnis ist der Begriff des „Gebildeten" begründet, den der Nationalsozialismus in einem harten Kampfe überwinden mußte, weil er die Volksgemeinschaft zu zerstören drohte. Für den Spätliberalismus war nichts kennzeichender als die Begriffsverknüpfung „Besitz und Bildung". Die Kategorie des Habens war die herrschende, man „hatte" Geld und Gut und man „hatte" Bildung.

Von dem Begriff einer Bildung, die man gegen den neunjährigen Besuch einer „Höheren Lehranstalt" erwerben konnte, und die daher dem fehlen mußte, der zu diesem Besuch aus irgendwelchen Gründen nicht gelangt war, wenden wir uns mit Entschiedenheit ab. Wir trennen die Nation nicht mehr in Gymnasiasten und Volksschüler, und wer es noch immer nicht gemerkt haben sollte, daß das deutsche Volk nicht durch die Musterschüler der Höheren Lehranstalten und Universitäten, sondern durch unstudierte Männer aus allen Volksschichten vom Abgrund zurückgerissen worden ist, dem empfehlen wir das Studium der Geschichte der NSDAP. Es ist eine geschichtliche Tatsache erster Ordnung, daß in dem großen Befreiungskampf, der sich an die politische Katastrophe des Weltkrieges anschloß, die sogenannte akademische Führerschicht nicht führend gewesen ist, und eben damit ihren Führungsanspruch verloren hat. Die Weltgeschichte kennt keine Konservenbüchsen. Ein Führungsanspruch, einmal verloren, ist für immer verloren. Das neue Erziehungssystem des deutschen Volkes ist, wie es die Einleitung zur Schulreform von 1938 mit klaren und

scharfen Worten ausspricht, aus der neuen politischen Ordnung abgeleitet, die sich im Kampfe um Deutschlands Ehre und Freiheit hergestellt hat. Indem die nationalsozialistische deutsche Arbeiterpartei diesen Kampf begonnen und siegreich zu Ende geführt hat, hat sie zugleich die Aufgabe übernommen, dem deutschen Volke eine neue Führerschicht zu geben. Wenn bei dem gewaltigen Versuch, inmitten eines von Traditionen belasteten Volkes ein neues Erziehungssystem zu schaffen, dem Begriff der Bildung manchmal übel mitgespielt worden ist, so erklärt sich das aus der geschichtlichen Lage ohne weiteres: dieser Begriff war mit dem liberalen Individualismus nun einmal aufs engste verknüpft, und es hätte zu gefährlichen Mißverständnissen führen müssen, wenn der Nationalsozialismus von Bildung geredet hätte. Die klare Scheidung zwischen dem sich zusammenschließenden Volk und den „Gebildeten", die beiseite standen, wäre dadurch verwischt worden, und der akademischen Führerschicht wäre ihr historisches Scheitern noch mehr verborgen geblieben. Nicht ohne tieferen Grund sprach die Bewegung von Erziehung. Im Kampfe kam es nicht auf den Besitz irgendwelcher Bildung an, sondern auf Entschlußkraft, Unbeugsamkeit und Härte — auf Eigenschaften des Charakters also, die sich nicht als an den Besitz einer bestimmten Bildung gebunden erwiesen hatten.

Der Kampf ist vorüber, die Zeit des Aufbaues hat längst begonnen. Wenn wir heute die für den Entwurf einer nationalsozialistischen Erziehungswissenschaft notwendigen Grundbegriffe prüfend betrachten, dann finden wir, daß dem Worte Bildung eine Aufgabe zufällt, die von keinem anderen Worte übernommen werden kann.

Wollen wir verstehen, was Bildung wirklich bedeutet, dann müssen wir uns zuerst von der Vorstellung befreien, daß Bildung ein Ziel sei, dem man zustrebt. Der Gedanke einer Bildung als Ziel ist nahe verwandt mit dem Gedanken einer Bildung als Besitz. Ist das Ziel der Bildung erreicht, dann befindet man sich „im Besitz" der

Bildung. Kein Wunder, daß man schließlich wähnen könnte, der Besitz dieser Bildung ließe sich durch ein Reifezeugnis oder durch einen Doktortitel ebenso belegen wie der Besitz eines Grundstücks durch die Eintragung im Grundbuch. Voraussetzung dieser spätliberalen Entartung des Bildungsbegriffs blieb jedoch immer die berühmte Wendung zur individuellen Bildung als Ziel, die am Ende des 18. Jahrhunderts vollzogen wurde. Erst wenn wir uns von der Tyrannei der Vorstellung eines Ziels, das Bildung heißt, gelöst haben, werden wir des bedeutungsvollen Geschehens in der Wirklichkeit gewahr, das wir mit keinem besseren Wort als Bildung bezeichnen können.

B i l d u n g als Ziel der Erziehung ansehen heißt, den einzelnen Menschen, seine Vollendung und Vollkommenheit in den Mittelpunkt rücken. Überall da, wo man den Irrtum des Individualismus durchschaut hat, wo die Gemeinschaft in ihre Rechte tritt, spricht man von E r z i e h u n g, denn erzogen wird der Mensch nur durch die Gemeinschaft für die Gemeinschaft; seine Bildung erwirbt er — wenn auch mit Hilfe anderer — durch sich selbst und für sich selbst. Es wäre jedoch gänzlich falsch, Erziehung und Bildung deshalb grundsätzlich einander gegenüberzustellen: nur dem individualistischen Bildungsbegriff (Bildung als „Ziel") ist das entgegengesetzt, was wir Erziehung nennen; der wirkliche Bildungsvorgang, das Geschehen, das Bildung heißt, wird von der Erziehungswirklichkeit m i t u m f a ß t. Es gibt keinen Gegensatz zwischen Erziehung und wirklicher Bildung, es gibt nur den weiten, umfassenden Begriff Erziehung und den Teilbegriff Bildung.

E r z i e h u n g ist alles: inneres und äußeres Geschehen, Geschehen, das herbeigeführt und das erlebt wird, Vorgang im einzelnen und zugleich Leben der Gemeinschaft. Erziehung ist Anfang und Ende, Weg und Ziel zugleich. B i l d u n g dagegen ist etwas, was sich nur im Einzelnen ereignen kann. Der Mensch, der seine Anlagen und Kräfte entwickelt, „bildet sich". Aber dieses Verbleiben des Vor-

gangs der Bildung im Subjekt begründet keineswegs den Vorwurf des Individualismus gegenüber dem Bildungsvorgang überhaupt. Der Einzelne muß ja seine Kräfte entwickeln, wenn er ganz das werden soll, was er sein kann. Bildung besagt nichts anderes, als daß diese Entwicklung unter einem bestimmten Gesetz steht. Bildung besagt, daß der Vorgang dieser Entwicklung nicht atomistisch und mechanistisch vorzustellen ist — als ob jede Kraft für sich wie eine gestoßene Kugel von selbst ans Ziel rollte —, sondern als ein Vorgang eigener Art begriffen werden muß. Bildung bezeichnet eine gesetzmäßige Abfolge von Zuständen, die in einem Maximum endigt. Der seelische Prozeß der Bildung läuft dem Prozeß des physischen Wachstums parallel. Indem der heranwachsende Mensch geistige Gehalte produzieren und reproduzieren lernt, „bildet er sich", und diese Bildung ist ein Urvorgang des Gemeinschaftslebens, obwohl sie sich im Subjekt vollzieht, und nichts anderes ist als die gesetzmäßige Entfaltung der Kräfte des Einzelmenschen. Denn die Gemeinschaft ist darauf angewiesen, daß die Glieder ihre Anlagen und Fähigkeiten zur höchsten Entfaltung bringen, d. h. daß sie sich bilden.

Der Ort, an dem die Bildung sich vollzieht, ist die Schule. Mit vollem Recht sprechen wir von „Schulbildung", und wir verstehen darunter nicht ein bloßes Wissen, das in der Schule für die Schule erworben wird, sondern den Grad der Entfaltung seiner Kräfte, den der Einzelne erreicht hat. Für das Hineinwachsen eines Menschen in die völkische Gemeinschaft sind im ersten Jahrzehnt seines Daseins zwei Lebensformen entscheidend: die Familie und die Schule. Als Glied der Familie erfährt das Kind durch Liebe und Teilnahme, Hilfe und Mitarbeit zuerst, was Gemeinschaft ist. Familie, Haus, Heimat erweitern sich im Laufe des Lebens zu Volk und Vaterland, ohne daß darum der kleinere Kreis im größeren sich jemals auflöste. Der Weg aber aus der kleinen

Gemeinschaft in die große, der der Schicksalsweg jedes Menschen ist, kann vom Einzelnen nur dann mit ganzer Kraft gegangen werden, wenn der Einzelne durch die Bildung aller seiner Kräfte die Fähigkeit erlangt hat, alles, was er vermag, im Dienste der Gemeinschaft einzusetzen.

Der Auftrag, den die Schule von der Volksgemeinschaft erhält, lautet daher Bildung. Das Kind meint in der Schule nur „lernen" zu müssen — in Wahrheit macht es hier, ohne es zu merken, die für sein ganzes Leben entscheidende Erfahrung der Bildung seiner Kräfte. Ein alter Satz besagt, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen; damit ist das Wesen echter Bildung richtig umschrieben. Indem die Schule die Kräfte des Einzelnen entfaltet, schafft sie die Voraussetzungen für den Einsatz und die Wirksamkeit dieser Kräfte im Leben. Wohl ist Bildung ein Vorgang im Subjekt, aber sie ist kein Ergebnis und kein toter subjektiver Besitz, sondern sie ist als Vorgang im einzelnen zugleich ein Urvorgang des völkischen Daseins. Und deshalb steht die Schule als völkische Lebensform unmittelbar neben der Familie.

Das der Schule eigentümliche Mittel der Bildung ist der Unterricht. Nicht als ob das Dasein der Schule sich im Unterricht erschöpfte: das gemeinsame Spiel, die gemeinsame Leibesübung, das gemeinsam gesungene Lied gehören ebenso zur Schule wie die gemeinsame Feier. Die Schule ist eine kleine Welt, mit der großen Welt verbunden und doch klar von ihr getrennt. Was immer in dieser kleinen Welt geschieht, ist bezogen auf die Bildung der Kräfte der Heranwachsenden. Indem aber die Schule treu die ihr zugewiesene Aufgabe erfüllt, fügt sie den Heranwachsenden aktiv in die Leistung und Arbeit der Gemeinschaft ein, und gibt so ihren Beitrag zur Erziehung. Es genügt keineswegs zu sagen, daß die Schule „auch" erziehe. Denn die Erziehung ist nicht etwas, was außer und neben der Bildung sich ereignet, sondern

indem die Schule die Kräfte des Einzelnen bildet, erzieht sie ihn zugleich für die Gemeinschaft.

Die Pädagogik des Individualismus hat in der Bildung das Ziel gesehen; die nationalsozialistische Erziehungswissenschaft erkennt in der Bildung den Weg zur Leistung. Es scheint nichts Nüchterneres zu geben als die Schule, und doch wohnt in der Schule ein Geheimnis, das zwar offenbar ist, aber gleichwohl nicht immer begriffen wird. Wenn wir unsere Kinder bis zum 15. Jahr oder noch länger vom „Leben" ausschließen und der Schule anvertrauen, wenn wir eine engere Auslese sogar bis zum 18. Jahre in die Schule gehen lassen, so entfernen wir sie nicht vom wirklichen Leben, sondern folgen vielmehr dem Gesetz des Lebens. Der einzelne Mensch wird ja nicht wie das Tier in eine für ihn fertige Umwelt hineingeboren, sondern baut sich seine Umwelt selbst. Das ist der Sinn des Wortes Persönlichkeit. Die Fähigkeiten, deren der Mensch als gestaltendes Wesen bedarf, können nicht jede für sich unter dem Druck dieser oder jener praktischen Notwendigkeit ausgebildet werden, sondern müssen Schritt für Schritt aus dem Ganzen seiner Anlagen heraus entwickelt werden. Daher meidet die Schule nichts mit mehr Bedacht und Vorsicht als die vorzeitige Abrichtung der Kräfte für bestimmte praktische Zwecke. Sie weiß, daß die vorzeitige Leistung mit einem unwiderbringlichen Verlust erkauft wird — mit dem Verlust nämlich der höheren Leistung, die dem Einzelnen am Ende des durchlaufenen Bildungsweges möglich wird. Erst wenn die Bildung einen bestimmten Grad erreicht hat, kann die Spezialschulung für bestimmte Zwecke ohne Schaden für die Entwicklung des Einzelnen einsetzen. Damit aber wird die Bildung zur notwendigen Voraussetzung des Dienstes in der Gemeinschaft.

Wir haben aufgehört, die Bildung mit der von der Gemeinschaft losgelösten „Individualität", mit einer Welt jenseitiger „Werte", oder mit einem unbestimmten Zusammenhang von „Kulturgütern" in Verbindung zu setzen.

Bildung ist das Wort für den Weg, den der Einzelne gehen muß, um zum vollen Einsatz in der Gemeinschaft zu gelangen. Ohne Bildung keine Leistung, das scheinbar Überflüssige erweist sich als das Notwendigste. Wer utilitaristisch denkt, für den ist Bildung nur ein Umweg. Aber der Utilitarist ist bloß ein Taktiker und kurzsichtig wie alle Taktiker. Wir erkennen in der Bildung ein Grundgesetz unserer Existenz.

Der Vorgang der Bildung erstreckt sich über eine Reihe von Jahren und ist als Ganzes unsichtbar. Das Kind, das den Weg der Bildung geht, merkt nichts davon. Die Eltern nehmen die eigentliche Entwicklung meist nicht wahr. Die Öffentlichkeit empfängt den durch die Schule Gebildeten wie ein selbstverständliches Geschenk und äußert sich gewöhnlich nur dann, wenn sie etwas vermißt. Auf dieser Unsichtbarkeit des Bildungsprozesses beruht die Tragik des Lehrers. Er ist der einzige, der weiß, welche Mühe darin steckt, wenn er am Schlusse sagen darf: das Ziel der Klasse ist erreicht. Die zum Bewußtsein über sich selbst gekommene Volksgemeinschaft wird den Lehrer ehren, wie sie wenige ehrt, als denjenigen, der der Gemeinschaft dadurch mit vollem Einsatz dient, daß er andere fähig macht, der Gemeinschaft zu dienen.

DER WEG ZUR LEISTUNG

Nach einem alten Satz lernen wir nicht für die Schule, sondern für das Leben. Leider ist der Gedanke in diesem Satz unvollständig ausgedrückt: die Schule wird zwar dem Leben entgegengesetzt, aber das Wesentliche an der Entgegensetzung von Schule und Leben bleibt unausgesprochen. Der Satz läßt die Schule im Schatten der Verneinung, das positive Verhältnis zwischen Schule und Leben deutet er nur an.

Schule und Leben gehören zusammen, obwohl sie sich auf verschiedenen Ebenen unseres Daseins verteilen. Der alte Satz meint also seinem Sinne nach: obwohl Schule und Leben nicht dem gleichen Gesetz gehorchen, lernen wir doch in der Schule für das Leben.

Es gibt einen übergeordneten Begriff des Lebens, in welchem auch der Unterschied zwischen Schule und Leben aufgehoben ist. Es wäre gut, wenn man sich in allen Aussprachen über die Erziehung immer gegenwärtig hielte, daß die Schule eine Erfindung des Lebens ist — daß sie aber zugleich dem praktischen Leben, das jener alte Satz im Sinne hat, irgendwie entgegen steht. Pädagogisches Denken wird durch nichts von Grund auf so verbogen und zerstört, als durch die Umwandlung des Unterschieds im Aufbau zwischen Schule und Leben in einen erdachten Wertgegensatz von Theorie und Praxis. Dann steht auf der einen Seite „das" Leben und auf der anderen Seite die lebensfremde Theorie; auf die Schule aber fällt der abgründige Verdacht, nur Stätte der Theorie zu sein. Man verliert ihr gegenüber alle Unbefangenheit und die Kraft, sich ihrer als einer der schönsten Erfindungen des Lebens herzhaft zu erfreuen. Man vergißt, daß die Schule zwar einen anderen Aufbau

hat als das praktische Leben, daß aber gerade diese Andersheit dem Leben unentbehrlich ist. Denn das Leben ist nicht eine ununterschiedene, sondern eine gegliederte Einheit, und umgreift Aufbaugesetzlichkeiten von verschiedener, ja entgegengesetzter Art.

Das Leben fordert von uns jeweils zu bestimmter Zeit und an bestimmtem Ort eine festumschriebene Leistung. Daraus wird die Folgerung gezogen: also müssen wir lernen, etwas Bestimmtes zu leisten. Der Weg zur Leistung wird in Angleichung an bestimmte ursprüngliche Betätigungen (die bäuerliche und handwerkliche) als ein geradliniger vorgestellt: man lernt von Anfang an, etwas Bestimmtes zu tun. Geradlinig ist der Vorgang, den wir in der Meisterlehre kennen lernen, wobei der Zögling in der Praxis für die Praxis gebildet wird. Das Leben erzieht hier unmittelbar für das Leben. Die Einschaltung des Zöglings in den Arbeitsvorgang als Lehrling führt zur Gesellenschaft und zur Meisterschaft weiter. Sehen wir davon ab, daß auch bei diesem Ablauf die „Belehrung" eine Stelle hat, und daß es sich als nützlich erweist, auch hier den ursprünglich einheitlichen Vorgang planmäßig zu zerlegen, womit eine gewisse Entfernung vom „Leben" eintritt. Auch der Lehrling hat also teil an der Schülerschaft. Darum bleibt doch der Unterschied zwischen Lehrling und Schüler bestehen: der Lehrling steht im „Leben", der Schüler nicht, jener wird durch die Praxis für die Praxis gebildet, dieser soll durch etwas, das nicht Leben ist, für das Leben gebildet werden . . . Darüber kommen nun viele einfach nicht hinweg. Man könnte angesichts dieser Hemmung geradezu auf den Gedanken verfallen, es seien dem Menschen auch irrtümliche Gedanken angeboren. Einer dieser Gedanken ist, daß nur die geradlinige Entwicklung zum Ziele führen könne — während uns doch von der Natur allenthalben das Gegenteil vor Augen gestellt wird. Mit welcher Sicherheit erreicht die Natur ihre Ziele — und welch seltsame Umwege geht sie dabei! Würde in der Welt der Menschen die

gerade Linie herrschend sein, dann könnte man auf nichts mit größerer Sicherheit rechnen, als auf den Erfolg einer Moralpredigt. Bekanntlich kann man auf nichts mit größerer Sicherheit rechnen, als auf den Mißerfolg einer Moralpredigt. Es verhält sich gerade umgekehrt, wie die raschen Beurteiler so gerne behaupten: in der menschlichen Welt ist der Umweg in den meisten Fällen die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten. Das mag der Elementargeometrie widersprechen, aber es entspricht der Logik des Lebens.

Die Schule ist der Umweg, den das Leben selber erfunden hat, um zu bestimmten Leistungen zu gelangen. Um sein Ziel zu erreichen, setzt das Leben sich scheinbar in Widerspruch zu sich selbst; es schafft die Schule, die ihrem Aufbau nach nicht „Leben" ist, und gerade damit dem Leben dient.

Eine unlebendige Schule wollt ihr also, sagen hier die Unbelehrbaren, die von Kurzschlüssen leben. O nein, wir wollen nur nicht die Verbindung zwischen Schule und Leben dadurch herstellen, daß wir den Unterschied zwischen ihnen einebnen, die Schule zerstören und das Leben schädigen. Wenn wir daran festhalten, daß die Schule ihrem Aufbau nach nicht praktisches Leben ist, so denken wir an das, was die Schule zur Schule macht, den planvollen Unterricht. Es ist uns bekannt, daß es ein Schulleben gibt, und daß dieses Leben — Gemeinschaft in Arbeit, Spiel und Feier — niemals blutvoll genug sein kann. Aber es ist uns auch bekannt, daß der Unterricht sich so weit ins „Leben" verlieren kann, daß er nicht mehr Unterricht ist, womit die Schule das verliert, worum sie da ist.

Aller echter Unterricht plant nicht für den Augenblick, sondern auf lange Sicht. Das Leben verlangt von uns die Leistung jetzt und hier; die Schulleistung aber fällt nie mit der besonderen Leistung dieses Berufs und dieses Augenblicks zusammen, ja sie steht in vielen Fällen davon in einem weiten Abstand. Eben dieser Abstand ist

es, der von den unfruchtbaren Theoretikern des Lebens beklagt wird. Näher ans Leben heran, so rufen sie, man kann gar nicht nahe genug herangehen!

Wir wollen nicht behaupten, daß die Umkehrung dieses Satzes richtig sei: man kann sich in der Schule sehr wohl zu weit vom Leben entfernen. Es war einmal möglich, eine Schule zu konstruieren, die dem Leben völlig entrückt war. Aber das ist heute nicht mehr die Gefahr. Die Schule, die vom Leben nichts weiß, ist überwunden. Wir dulden keine Rechenbücher und Physikhefte mehr, in denen wir nur solchen Beispielen begegnen, die im Leben bestimmt niemals vorkommen. Unsere Schule steht mitten in der Gemeinschaft unseres Volkes, von ihr empfängt sie ihre Aufgaben sowohl wie ihre Stoffe. Niemals aber darf diese Lebensgebundenheit dazu führen, daß die Schule schließlich alles mögliche ist, nur keine Schule mehr. Wenn wir der lebendigen Gemeinschaft dienen wollen, dann müssen wir die Schule als Schule behaupten.

Die Schule ahmt dem Leben in einer falschen Weise nach, wenn sie unmittelbar und ohne jeden Umweg an die Leistung heranführen will. Die vom Leben geforderte Leistung ist jeweils begrenzt. Wir brauchen bestimmte Handgriffe und eine bestimmte Aufeinanderfolge von Tätigkeiten, um diese Maschinen, diese Stoffe und Gebilde herzustellen. Wer jedoch nur die einzelne Leistung als solche sieht, dem entgeht das Wichtigste: es bedarf eines ganzen Gewebes miteinander verketteter und aneinander anschließender Tätigkeiten, damit die zuletzt sichtbare Leistung möglich wird. Diesen Gesamtzusammenhang von Tätigkeiten auszugestalten und zu verbessern, in Schwung zu halten und zu steigern, ist die eigentliche Leistung. Je tiefer wir in die Arbeitswelt unseres Volkes hineinsehen, desto deutlicher tritt uns vor Augen, wie unmöglich es ist, für die unübersehbare Mannigfaltigkeit hervorbringender Tätigkeiten den Nachwuchs in der Weise der Handwerkslehre vorzubilden. Es bedarf einer allgemeinen Vorbildung, die jeden einzelnen in den

Stand setzt, da oder dort anzupacken, seine Kraft an diesem oder an jenem Ort des Gesamtvorgangs einzusetzen. Die Stätte dieser allgemeinen Vorbildung ist die Schule. Wenn es die Schule nicht gäbe, müßten wir sie aus den Lebensnotwendigkeiten unseres Volkes heraus erfinden, denn es muß eine Stelle geben, die vom Leben und seinen praktischen Leistungsforderungen soweit entfernt ist, daß von da aus die Welt der Leistung bewegt werden kann. Gib mir den Punkt außerhalb, so sagt der Lehrer, und ich bewege von da aus die gesamte Arbeitswelt. Für einzelne Griffe kann man angelernt werden — der nationale Arbeitszusammenhang setzt sich aber nicht aus einzelnen Handgriffen zusammen. Er ist ein Ganzes, dem die Kraft des Volkes, neu gesammelt in seinen Kindern und Jugendlichen, wiederum als ein Ganzes gegenübertritt. Aus der Begegnung der frischen Kräfte und den Anforderungen, die sich jeweils aus dem völkischen Dasein ergeben, geht die nationale Arbeitsleistung hervor. Dabei ist es von höchster Bedeutung, daß möglichst wenige auf der Stufe bleiben, wo nur ein Handgriff geleistet wird. Es ist gerade für uns Deutsche entscheidend wichtig, daß wir soviele hochwertige Arbeiter haben, als es unseren in der Anlage vorhandenen Kräften entspricht. Daher muß die Schule so aufgebaut sein, daß sie den Einzelnen zur Erfüllung der mannigfachsten Aufgaben, d. h. zu selbständigem Arbeiten und Handeln fähig macht. Sie darf nicht anlernend und abrichtend, sondern sie muß bildend sein.

Der durch die Schule richtig Gebildete tut nicht äußerlich einen Griff nach, den man ihm vorgemacht hat, sondern ist imstande, die einzelne Aufgabe mit Überlegung, d. h. von einem Allgemeinen her, zu lösen. Er geht der Sache auf den Grund, d. h. er versteht das Einzelne und Besondere aus seinem allgemeinen Grunde. Diese geistige Haltung gegenüber einer Aufgabe ist es, die die Bildung der Volksschule und, im Hinblick auf besondere Leistungen, die Höhere Schule hervorbringt.

Die Schule erzieht nicht zu einzelnen, vorgeschriebenen Leistungen, sondern vielmehr dazu, daß unter gegebenen Voraussetzungen Leistungen überhaupt vollbracht werden können. Was man in einer guten Schule lernt, ist nicht ein bestimmtes Handeln, sondern das Handelnkönnen. Man lernt, sich in einer gegebenen Lage den Umständen und der Sache entsprechend, d. h. richtig zu verhalten. Das Wissen ist nur eine, allerdings wesentliche Voraussetzung für solches Können.

Am schroffsten tritt der Gegensatz zwischen Schule und Leben in dem Kampf um die Zeit hervor, die der Schule zugemessen wird. Das praktische Leben, als der Herr der Zeit, betrachtet gerne jeden Augenblick als verloren, der nicht ihm geweiht ist. Die allgemeine Schulpflicht der Jugendlichen bis zum 14. Lebensjahre ist einer der größten Siege, die vom Leben über die bloße Praxis errungen worden sind. Naturgemäß kann es immer nur einen Ausgleich zwischen der Schule und dem Leben geben, da beide im Recht sind. Unfruchtbar wird die Spannung zwischen ihnen erst dann, wenn man das Recht der Schule unverständig bestreitet. Vor allem da, wo durch die Sache eine längere Ausbildungszeit gefordert ist, pflegt ein gewisser Widerspruch gegen jede der Schule gewidmete und damit der Praxis „entzogene" Zeit einzusetzen. Durch die Reform der Höheren Schule ist die Schulzeit auf acht Jahre herabgesetzt worden; aber die Aufbaugesetzlichkeit und das Ziel der Höheren Schule wurde durch diese Verkürzung nicht berührt. Leben und Schule haben sich über eine Notwendigkeit verständigt. Etwas ganz anderes ist es, wenn Fragen der Vorbildung grundsätzlich und parteilich unter dem Gesichtspunkt der „Praxis" betrachtet werden. Solche Grundsätzlichkeit muß zur Vernichtung der Schule führen. Mit der Berufung auf die Schönheiten der Meisterlehre am falschen Ort läßt sich der verwickelte Aufbau unserer Arbeitswelt ohne große Mühe zerstören. Länge und Weg der Ausbildung können immer nur aus der Zielsetzung

verstanden werden — unter der Voraussetzung, daß höhere, spezialisiertere Leistungen im Gesamtzusammenhang unseres völkischen Daseins nur auf dem Wege über höhere, spezialisiertere Schulen erreicht werden können.

Die längsten und schwierigsten Wege zur Leistung sind die, die über die Hochschulen führen. In den Hochschulen wird die Jugend am längsten festgehalten und der Praxis „entzogen", sie erfahren daher die Abneigung gegen die Schule am gründlichsten. Wir haben eine große Anzahl von Hochschulen verschiedenen Aufbaus hervorgebracht. Wer einmal erfaßt hat, was Schule ist, und welche Abkürzung des Weges zur Leistung eine Hochschulausbildung bedeutet, der hat auch begriffen, daß man in Zeiten der Not alle Wege gehen kann, die gehbar sind, daß aber eine grundsätzliche Zerstörung des sachlichen Verhältnisses zwischen Weg und Ziel, Vorbildung und Leistung zu der schwersten Schädigung des Gesamtlebens führen muß.

DIE DEUTSCHE SCHULE IN GEGENWART UND ZUKUNFT

Wir sind in das Zeitalter der höchsten Anspannung aller nationalen Kräfte eingetreten. Dieses Zeitalter nennen wir das Zeitalter der totalen Mobilmachung. Der Krieg, wie er heute geführt wird, ist nicht eine Ursache, sondern ein Symptom. Der Gesamtprozeß, in dem wir stehen und von dem der Krieg einen Teil bildet, ist der einer Konzentration aller Nationen auf sich selbst, zum Zwecke einer neuen, auf gesunden und dauerhaften Voraussetzungen ruhenden Zusammenarbeit. In dieser Epoche vermag sich keine Nation zu behaupten, die nicht entschlossen ist, alle ihre physischen und moralischen Kräfte zu „mobilisieren", d. h. in den Dienst der geschichtlichen Aufgabe zu stellen.

Die Entfaltung der Kräfte und Anlagen des Einzelnen ist nun nicht mehr dem Zufall anheimgestellt, sondern wird zu der wichtigsten Aufgabe der Gesamtheit. In der neuen Ordnung kann niemand, auch wenn er es wollte, seine Kräfte und seine Talente brach liegen lassen. Die unter bewußter Anstrengung vollbrachte Leistung für die Gesamtheit nennen wir Arbeit. Das umfassendste Menschenrecht ist zugleich die umfassendste Menschenpflicht; das Recht auf Arbeit ist zugleich die Pflicht zur Arbeit.

Es ist jedoch nicht genug, daß wir das Recht und die Pflicht zur Arbeit verkünden. Gefordert ist nicht nur, daß der Mensch überhaupt arbeite, sondern gefordert ist ein Maximum an Leistung der Gesamtheit. Ein solches Maximum kann nur erzielt werden, wenn auch die Richtung und die Qualität der Arbeit des Einzelnen von der Gesamtheit her gelenkt und geprüft wird. Der Einzelne vermag aus seinem beschränkten Blickwinkel heraus die allgemeinen

Notwendigkeiten nicht zu erkennen. Es bedarf einer planmäßigen Verteilung der Arbeit und seiner Festsetzung der möglichen Leistungshöhe durch staatliche Stellen. Die Lenkung der Arbeit durch die Gesamtheit nennen wir Arbeitseinsatz.

Nur durch die Arbeit vermag die nationale Gemeinschaft sich zu erhalten. Eine Gesellschaft von Sklaven, die widerwillig der Arbeit fronen, verdient nicht den Namen einer nationalen Gemeinschaft. Zu einer großen Nation gehört auch die Freude am eigenen Dasein und der Glanz des Lebens. Nur wer zu der eigenen Arbeit aus dem Grunde des Herzens ja sagt, existiert als freies Mitglied der arbeitenden Gemeinschaft, die wir Nation nennen. Freude an der Arbeit kann nur der verspüren, der die Anstrengung, die zur Leistung führt, als eine Betätigung seiner wesentlichen Kräfte und Anlagen empfindet, und der den Zweck seiner Leistung für einen größeren Zusammenhang erkennt. Es ist daher für die Leistungskapazität wie für das gesamte Lebensgefühl einer Nation entscheidend, ob die Einzelnen den ihnen angemessenen Platz innerhalb der Arbeitswelt ihres Volkes finden. Ein Problem von größtem Ausmaß steht damit vor uns. Es handelt sich darum, an die Stelle des Zufalls ein System zu setzen, es handelt sich darum, alle lebendigen Kräfte zu erfassen und in einer ihnen angemessenen Art in Bewegung zu setzen, wobei die Richtung dieser Bewegung von einer geschichtlich-konkreten Aufgabe bestimmt ist. Das Ziel aller Ausbildung, auch derjenigen, die durch die Schule vermittelt wird, ist somit festgelegt durch die Anlagen der Nation, durch den Raum, den sie bewohnt, und durch die Zeitsituation, in der sie sich befindet. In dem Einführungserlaß zur Neuordnung des höheren Schulwesens des Reichserziehungsministeriums vom Jahre 1939 finden sich daher die Worte: „Deutschland ist arm an Raum und an Schätzen des Bodens, sein wahrer Nationalreichtum liegt in der Kraft, in der Gläubigkeit und in der Tüchtigkeit seiner Männer und Frauen. Aufgabe der deutschen Schule ist es darum, Menschen zu erziehen, die in echter

Hingabe an Volk und Führer fähig sind, ein deutsches Leben zu führen, ihre geistigen Kräfte zu entfalten und zur höchsten Leistungsfähigkeit zu entwickeln, damit sie an ihrer Stelle die Aufgaben meistern, die Deutschland gestellt sind."

Das Herkommen und die augenblickliche Verteilung des Besitzes, Standesvorurteile und Klasseninteressen können für die Ausbildung und den sozialen Aufstieg nicht mehr maßgebend sein. Der soziale Aufstieg wird zu einer ausschließlichen Funktion der Leistung. Der Einzelne sucht sich nicht mehr seinem Ehrgeiz, seinen Neigungen und Talenten entsprechend auf eigene Faust den Weg durch die unübersehbaren Bedingungen der modernen Gesellschaft, sondern erhält seinen Platz durch eine Organisation angewiesen, die den geordneten Arbeitseinsatz der gesamten Nation im Auge hat.

Die neue Welt, in der wir leben, ist dadurch gekennzeichnet, daß es in ihr die Arbeitslosigkeit nicht mehr gibt. An die Stelle des Kampfes um den Arbeitsplatz ist eine gelenkte Ordnung des sozialen Aufstiegs getreten. Betriebe und Organisationen holen sich den Nachwuchs selbst und bilden ihn in eigenen Werkstätten aus. Man könnte geradezu sagen, daß an die Stelle des Kampfes um den Arbeitsplatz der Kampf um die einzelne Arbeitskraft getreten ist.

Wir stehen heute vor dem entscheidenden Schritt, die Schule in das System der Berufsnachwuchslenkung in einem bisher noch nicht erreichten Ausmaße einzuspannen.

Der Arbeitseinsatz kann nur zum Ziel gelangen unter der Voraussetzung einer Berufsnachwuchslenkung größten Stils. Wenn man sich früher damit begnügte, gewisse allgemeine Forderungen an das Können derer zu stellen, die mit 14 Jahren die Volksschule verließen, in die Berufsschule übergingen oder die höhere Schule durchliefen, so wird jetzt der Stand der Leistung des Nachwuchses zu einer nationalen Frage ersten Ranges. Früher meldeten wohl einzelne Berufsgruppen ihre Forderungen an die Schule an und drangen damit durch oder nicht — im Zeit-

alter der rationalen Berufsgliederung ist es die Gesamtheit selbst, die genau präzisierte Forderungen in bezug auf die berufliche Leistungsfähigkeit der Jugend erheben muß. Früher betrachtete man den Endpunkt der Schulausbildung unter dem Gesichtspunkt einer „Reife", deren Definition einem unbestimmten Herkommen überlassen blieb. Heute wird der Endpunkt der Ausbildung als Ausgangspunkt dessen gesehen, was am Jugendlichen noch zum Zwecke des Arbeitseinsatzes zu geschehen hat. Die Schule tritt in ein klar formuliertes Verhältnis zu der Welt der Arbeit, in der sie steht; der Endpunkt der Schulausbildung ist zugleich der „Startpunkt" für das allgemeine Arbeitsleben.

Es könnte der Eindruck entstehen, als sei Deutschland im Begriff, sich einem schrankenlosen Utilitarismus, einem Staatssozialismus ohne Maß und Grenze auszuliefern. Das hieße jedoch, die Antriebe der Schulreform völlig verkennen. Die Umgestaltung der deutschen Schule geschieht ohne Preisgabe jener kostbaren Grundsätze, die in der Vergangenheit von der deutschen Philosophie und Pädagogik gewonnen worden sind. Das oberste dieser Prinzipien, das Prinzip der Selbsttätigkeit, hat durch die Rassentheorie einen neuen Sinn bekommen. Wir wissen heute, daß es ein Zeichen guter Rasse ist, von innen heraus, spontan, aus eigener Neigung und zu eigener Lust zu gestalten und planmäßig zu handeln. Wenn wir den Drill, das bloße Eintrichtern von Kenntnissen und eine nur äußerliche Einübung von Fertigkeiten ablehnen, dann, wissen wir, tun wir gerade das, was die deutsche Jugend nach ihren besten Anlagen von uns erwartet. Schöpferische Kraft will gebildet, angeregt und geführt sein, sie will nicht abgerichtet und zu speziellen Leistungen gepreßt werden. Auch die spezialisierteste Leistung darf nicht aus einem mechanisierten Gemüt hervorgehen, sondern muß die Fähigkeit, etwas selbständig und neu zu beginnen, in der Seele des Arbeiters zum Hintergrund haben. Es beginnt schon mit dem Verhältnis zum Material: wer bloß zu einigen Handgriffen ab-

gerichtet ist, der wird auch dem Material gleichgültig und verständnislos gegenüberstehen. Wer dagegen gelernt hat, alles, was er tut, mit Überlegung und Verständnis anzupacken, hat von Anfang an das richtige Verhältnis zum Material wie zum Werkzeug.

Auch das Prinzip der allgemeinen Bildung steht keineswegs im Widerspruch zu den Forderungen, die sich aus der totalen Mobilmachung ergeben. Für die Gefahren und die Reize des Individualismus ist in der neuen Welt kein Platz mehr; allein das Prinzip der Bildung ist keineswegs mit einer individualistischen Zielsetzung der Erziehung wesensmäßig verknüpft. Was fordert denn dieses Prinzip? Es verlangt, daß der „Mensch" vor dem „Bürger" ausgebildet werde, d. h. daß der Einzelne nicht an einer bestimmten Stelle als Arbeiter eingesetzt werde, bevor seine leiblichen und geistigen Kräfte nicht einen gewissen Grad der Ausbildung erreicht haben. Erst wenn der Mensch seine Fähigkeiten nach allen Richtungen hin entwickelt hat, ist er imstande, sich mit Erfolg auch den speziellsten Aufgaben zu widmen. Aus ihren eigenen Erfahrungen heraus sind die Wirtschaftler zu einer Wertschätzung der allgemeinen Bildung gelangt, die mit der der pädagogischen Theoretiker übereinstimmt. Die Zeit, die der allgemeinen Bildung gewidmet wird, ist auch vom Standpunkt der nationalen Arbeitsanstrengung aus nicht als verloren anzusehen. Die Jugend der Nation darf nicht zu früh in den Arbeitsprozeß eingespannt werden. Es ist eine wesentliche Voraussetzung des Gelingens der totalen Mobilmachung, daß die Jugend für ihre Aufgabe richtig vorgebildet wird, und das heißt, daß sie während der Zeit der Entwicklung geschont wird und bei aller Teilnahme an der Welt der Erwachsenen doch Jugend bleibt.

Die Jugend des deutschen Volkes ist nicht eine Summe von Knaben und Mädchen, über die ihre Eltern nach Belieben verfügen können. Sie ist das deutsche Volk selbst im Zustande des Wachstums und des Reifens, und dieser Zustand ist nicht ein Objekt des Zugriffs irgendwelcher

Mächte zu irgendwelchen Zwecken, sondern ein nationales Gut, ein Sein von eigener Art und eigenem Wert. Zum Gesamtleben des Volkes gehört die Jugend genau so wie das Alter. Die in der Hitler-Jugend zusammengeschlossenen Jungen und Mädchen repräsentieren die politische Einheit des deutschen Volkes, soweit es sich im Zustand des Werdens und der Entwicklung befindet. Durch die Erziehung in der Formation werden Knaben und Mädchen in den Rhythmus der politischen Gemeinschaft eingefügt. Verbunden mit Gleichaltrigen, geführt von solchen, die noch ihrer Jugendwelt angehören, lernen sie in der Formation sich auch außerhalb des Elternhauses mit andern eins zu fühlen. Der Wert der häuslichen Erziehung bleibt immer unersetzlich. Was Vater und Mutter ihren Kindern mitgeben, kann an Stärke und Nachhaltigkeit von nichts anderem übertroffen werden. Aber die Familienerziehung vermag nicht alles und ist auch nicht immer wirksam. Die Erziehung in der Formation ist unerläßlich, um in der jugendlichen Seele den Feierklang der großen Gemeinschaft und den Stolz auf gemeinsame Leistungen zum Schwingen zu bringen.

Mit einem eigenen Auftrag steht neben Elternhaus und Jugendformation die Schule. Sie vereinigt die Kinder während einer langen Zeit beinahe täglich in ihren Räumen. Ihre Wirkung ist langsam, stetig und nicht immer leicht sichtbar, im ganzen aber nicht weniger tiefdringend als die des Elternhauses und der Formation. Das ihr eigentümliche Erziehungsmittel, der Unterricht, entfaltet und übt die Kräfte des Geistes, gibt der Seele den Anschluß an die Macht der geschichtlichen Tradition, läßt Natur und Mensch in ihrem Wesen und in ihren Beziehungen zueinander erkennen und erfüllt auf diesem Wege die Einzelnen mit dem Geist der Gesamtheit, der sie zum bewußten Handeln für die Gemeinschaft beflügelt und fähig macht.

Die Höhere Schule galt früher wegen ihrer Nachbarschaft zu der Universität nicht ganz mit Unrecht als eine Stätte jener absoluten Bildung, die der Arbeitswelt des

Volkes fremd gegenübersteht. Eine Trennung der Nation in Gebildete und Ungebildete ist ein Verhängnis; wir kennen eine solche Trennung, eine ausschließlich „akademisch" gebildete „Führerschicht" nicht mehr. Für uns gibt es nur noch verschiedene Schichten, die sich nach ihrer Leistung gruppieren und rangieren — denn selbstverständlich bedingt die höhere Leistung eine andere Entlohnung und einen anderen Rang —; aber es gibt keine Trennungen nach „höher" und „niedriger" mehr, da jede Leistung notwendig ist und als Beitrag zur Sicherung der nationalen Gesamtexistenz mit allen anderen als grundsätzlich auf einer Ebene stehend gewertet wird. Wenn die Höhere Schule ihre Zöglinge tiefer in die Sprachen und Kulturen Europas einführt als andere Anstalten, so begründet diese Erweiterung des geistigen Horizontes nicht das isolierte Dasein eines „Gebildeten", sondern ist ein Teil der Erziehung zu besonderen Leistungen innerhalb der Gemeinschaft. Was die Angehörigen der verschiedenen Leistungsschichten voneinander unterscheidet, ist nicht der Besitz eines magisch wirksamen Vorrechts, das „Bildung" genannt wird, sondern das „Maß von Verantwortung und Selbständigkeit, von Entschlußfreudigkeit und Entscheidungsfähigkeit", an dem sie alle teilhaben. Daß aber alle, die dazu veranlagt sind, das höchste Maß von Entscheidungs- und Leistungsfähigkeit erreichen, dessen sie fähig sind, liegt im Interesse der Nation, die nur auf diese Weise zur Mobilisierung aller ihrer Kräfte gelangen kann.

Wir können daher heute drei verschiedene Systeme von „Auslese der Begabten" überblicken. Das erste dieser Systeme ist beherrscht vom Zufall, d. h. der Wille und der Geldbesitz der Eltern entscheidet darüber, ob ein Kind den Weg in die höchste Leistungsschicht findet oder nicht. Es hat sich als völlig unzulänglich erwiesen. Das zweite System hilft dem ersten auf verschiedene Weise nach: man erleichtert den Eltern den Entschluß durch finanzielle Beihilfen und gründet Anstalten, deren Besuch kostenlos ist (Adolf-Hitler-Schulen, Nationalpolitische Erziehungsanstal-

ten, Lehrerbildungsanstalten). Damit werden eine Anzahl begabter Kinder der Höheren Schule zugeführt, die aus äußeren Gründen dieses Ziel sonst niemals erreicht haben würden. Doch ist auch dieses System noch nicht genügend. Es beruht noch immer auf der Voraussetzung, daß es eine spezifische „Begabung" gebe, die aufzuspüren und zu fördern sei. Das Wort „Auslese" wird dabei in einem Sinne gefaßt, der zu eng ist; es handelt sich nicht darum, die „Besten" auszulesen, sondern darum, jedem den Platz anzuweisen, auf dem er das Beste zu leisten vermag. Die Anlage zu selbständiger Tätigkeit tritt in sehr verschiedenen Formen und Graden auf; sie ist in jeder Form und in jedem Grade ein unersetzliches Gut und einer besonderen Ausbildung fähig. Auslese und Förderung müssen unter Berücksichtigung des Gesamtzusammenhanges der nationalen Arbeit planmäßig erfolgen, sie dürfen sich nicht nur auf eine kleine Anzahl besonders Begabter beschränken. Das Problem, vor das wir damit gestellt sind, ist neu und außerordentlich schwierig. Es handelt sich darum, die Schule so einzurichten, daß schon in dem frühesten Alter, in dem es jeweils möglich ist, der Weg zu derjenigen Vorbildung eingeschlagen werden kann, für die der einzelne Junge und das einzelne Mädchen die Voraussetzungen mitbringt. Damit ist das Prinzip der Frühauslese in einem Umfang proklamiert, wie es bisher unbekannt war. Die Gefahren dieses Prinzips liegen auf der Hand. Gerade im deutschen Volke ist die Spätreife der Kinder eine häufige Erscheinung. Es besteht also theoretisch die Möglichkeit, daß auf dem Wege über das umfassendste und sozialste Ausleseverfahren gerade der Typ zum Siege geführt hat, den wir nicht an der Spitze sehen wollen: der des frühreifen intellektuellen Kindes, das zwar schneller auffaßt als andere, aber nicht jene Festigkeit des Charakters und jene Entwicklungsfähigkeit der Anlagen aufweist, die schwerer beweglichen Kindern so oft zu eigen sind. Wir werden dieser Gefahr durch unser neues, in der Ausbildung begriffenes Ausleseverfahren wirksam begegnen.

Wir sind in zunehmendem Maße von der abstrakt schulmäßigen Beurteilung des Kindes ausschließlich nach bestimmten intellektuellen Leistungen abgerückt. Wenn auch die Note in einem bestimmten Fach stets ihren dokumentarischen Wert behält, so verkennen wir doch nicht, daß die Schulleistungen Schwankungen unterliegen, und daß die Beurteilung das Kind in seiner geistigen, seelischen und leiblichen Wirklichkeit erfassen muß. Das Kind ist ein Wesen, welches wächst. Schädigungen und Hemmungen der Entwicklung im Kindesalter zu beobachten und zu beseitigen, ist für das Gesamtleben der Nation von größter Wichtigkeit. Neben den Lehrer tritt der Arzt, und auch der Lehrer selbst lernt allmählich etwas ärztlich sehen. Je mehr sich die Frühauslese durchsetzt, eine um so größere Bedeutung wird dem Schularzt zukommen. Nicht nur ein Leistungsdurchschnitt darf beurteilt werden — eine Entwicklung mit allen ihren Möglichkeiten müssen wir ins Auge fassen. Die Verfeinerung der seelenkundlichen und der ärztlichen Diagnose setzt uns in den Stand, die Aufgabe wirklich zu lösen. Die Schulleistung wird immer den Ausgangspunkt der Beurteilung bilden, aber sie wird einer Deutung von einem erschlossenen Entwicklungsverlauf her unterworfen werden.

Die hier entwickelten Grundsätze finden ihre Erfüllung in der künftigen Gliederung des deutschen Schulwesens in Volksschule, Hauptschule und Höhere Schule. Keine dieser Einrichtungen ist nur „Grundlage" für die nächstfolgende, jede läßt das Kind einen Bildungsgang durchlaufen, der mit dem Startpunkt für bestimmte weitere Ausbildungsmöglichkeiten endet. Wir machen damit Schluß mit der Vorstellung, daß die „niederen" Stufen ausgepowert werden müßten zugunsten der „höheren", wobei es völlig ungeklärt bleibt, was mit den Kindern geschehen soll, die zurückbleiben. Es gibt für uns keine 50 v. H. ungelernte Arbeiter mehr, die wir ihrem Schicksal überlassen. Die totale Mobilmachung verlangt, daß wir jeden Arbeiter in einen gelernten verwandeln, daß wir eine sehr

breite Schicht von disponierenden Männern haben, und schließlich eine genügend breite Schicht von Erfindern und selbständig arbeitenden Persönlichkeiten, die den Gesamtarbeitsprozeß der Nation in seinen einzelnen Sektoren zu übersehen und fortzuentwickeln vermögen. Unverändert bleibt die vierjährige Grundschule, die Unterstufe der alten allgemeinen Volksschule (6. bis 10. Lebensjahr). Von der Grundschule führen von nun an zwei verschiedene Bildungswege an die praktischen Berufe heran: der der Oberstufe der Volksschule (10. bis 14. Lebensjahr) und der der Hauptschule (10. bis 14. Lebensjahr). Der letztere hat Anschluß an die für die praktischen Berufe so wichtigen Fachschulen landwirtschaftlicher, technischer und kaufmännischer Richtung. Es ist möglich, auch später noch von der Volksschule zur Hauptschule überzugehen, wie es auch vorkommen kann, daß ein Schüler in die Volksschule zurückkehren muß. Selbstverständlich ist es auch möglich, von der Hauptschule den Übergang zur Höheren Schule zu machen. Da das System darauf abgestellt ist, jedem Einzelnen vorwärtszuhelfen, lehnt es jede Starrheit ab. Der Übergang von der Volksschule zur Hauptschule geschieht auf Antrag des Klassenlehrers nach Beschluß der Lehrerkonferenz. Es ist Pflicht, die Hauptschule, die unentgeltlich ist, zu besuchen, wenn die Eignung dazu anerkannt ist. Damit ist eines der wichtigsten „Elternrechte" auf den Staat übergegangen. Die soziale Funktion des Lehrers tritt nun klar hervor.

Neben dem Lehrer und dem Arzt zeichnet sich in der Wirklichkeit unserer sozialen Organisation deutlich schon die dritte Gestalt ab, die zu einer vollendeten Berufsnachwuchslenkung notwendig ist. Lehrer, Arzt und Wirtschaftler bilden das Triumvirat, das in seinem Zusammenwirken allein den verwickelten Verhältnissen des sozialen Lebens von heute gerecht werden kann. Die Berufsberatung, der die Verteilung der Kräfte des Nachwuchses auf alle Berufsgruppen, auch auf die unter dem Eindruck irgendwelcher Strömungen weniger gesuchten, obliegt, bildet sich mehr

und mehr zu einer wichtigen Mittelinstanz zwischen den Interessen der Allgemeinheit und den Bedürfnissen der Einzelnen aus. Hier wie überall kommt es nicht darauf an, zu reglementieren und abstrakte Grundsätze aufzustellen, sondern aufzuklären, konkrete Entscheidungen zu treffen, berechtigten Wünschen Erfüllung zu verschaffen und die Interessen einzelner mit dem Interesse der Allgemeinheit zur Übereinstimmung zu bringen. Daß im Falle des Konfliktes das Interesse der Allgemeinheit den Vorzug hat, ist selbstverständlich.

In jeder Beziehung kann der hiermit geschilderte Vorgang unter dem Titel: Überwindung des Intellektualismus gebracht werden. Der intellektualistische Begriff einer einseitigen „Begabung" ist hier ebenso überwunden wie die intellektualistische Vorstellung von einer Schule an sich. — Wenigstens mit einem Worte möge zum Schluß noch angedeutet werden, wie wir uns die Überwindung des Intellektualismus in der Schule selber denken. Zunächst führt das gewaltige Übergewicht der rationalisierten Wirtschaft in der modernen Welt über die Berufe hinweg naturgemäß zu einer allgemeinen Schätzung der meßbaren und kontrollierbaren rationalen Leistung. Würden wir dieser Tendenz nachgehen, dann träte uns innerhalb der Schule die Gefahr der Verfrühung in einem ganz neuen Umfange und mit neuer Intensität nahe. Es würden vom Kinde zu früh und zu ausschließlich präzisierte Leistungen gefordert, Wille und Bewußtsein würden auf Kosten anderer Sphären des Gemüts beansprucht und entwickelt. Eine einseitige Willens- und Verstandeskultur würde jedoch dem Grundzuge der nationalsozialistischen Weltanschauung widersprechen, wonach zwar dem Willen und der Tat der erste Platz gebührt, Wille und Tat aber nicht nur rationalistisch verstanden werden dürfen. Der Nationalsozialismus weiß, daß die großen Gedanken aus dem Herzen kommen, daß Tat und Gedanke in der entwerfenden Phantasie ihren gemeinsamen Ursprung haben. Wir wollen unsere Kinder dazu erziehen, exakt zu arbeiten, aber wir wollen

sie nicht zu bloßen Exekutoren erziehen. Wir wissen, daß die spielende Einbildungskraft und der naive Gestaltungstrieb des Kindes sich ausleben müssen, bevor die strenge Schulung des Intellekts mit Erfolg beginnen kann. Wir denken nicht daran, das Märchen durch die Darstellung des Viertaktmotors zu ersetzen. Es ist uns genau bekannt, daß der erfinderische Verstand nur in der Nachbarschaft der Einbildungskraft gedeiht, und wenn wir gefragt werden, so antworten wir mit einem Paradox: Wir wollen die Schule der Initiative, die Schule der Erfinder!

Die musische Erziehung zu verstärken, zu einfachen Methoden fortzubilden, damit sie pädagogisches Allgemeingut werden kann, ist ein Hauptanliegen der neuen Schule. Wir pflegen die musische Erziehung nicht, um Künstler hervorzubringen, sondern um die gestaltenden Kräfte des Herzens und der Phantasie in unseren Kindern zu bewahren und anzuregen. Gerade in der Umgebung solcher Kräfte erhält sich der Intellekt lebendig. So bedeutet für uns die Überwindung des Intellektualismus alles andere als eine Überwindung des Intellekts.

Wir sehen die Aufgabe der Schule unter vier umfassenden Gesichtspunkten:

1. Die Schule hat die Aufgabe, Menschen von bestimmter rassischer Anlage zu dem Höchstmaß ihrer Leistungen innerhalb der nationalen Gemeinschaft zu bringen.

2. Die Organisation und die innere Haltung der Schule muß den Anforderungen der geschichtlichen Lage entsprechen.

3. Die Schule ist die Pflegerin aller großen nationalen Traditionen der Gestaltung, der Erkenntnis und des Gemüts.

4. Die Schule nimmt besondere Rücksicht auf die Gesundheit der Jugend und auf die Gesetzlichkeit der kindlichen Entwicklung.

Eine Schule, die diesen Forderungen entspricht, läuft weder Gefahr, in Utilitarismus zu vertrocknen, noch in Weltfremdheit zu erstarren.

VOLKSTÜMLICHE HOCHSPRACHE?

Das Kind kommt in die Schule, und nun soll es richtig sprechen lernen. Aber es spricht ja schon! Es ist heimisch in einer Mundart und in einer Ausdrucksweise, der der Kenner sogleich auch die lokale Färbung anmerkt, und aus dieser Mundart soll es nun langsam aber sicher ausgebürgert werden. Wir legen heute den allergrößten Wert auf die Erhaltung der Mundarten innerhalb unseres volklichen Gesamtdaseins, aber wir wissen, daß es zu den Wesensaufgaben der Schule gehört, das Kind zum Verständnis und zum Gebrauch einer Sprache zu erziehen, die nicht bloß Idiom dieses oder jenes Landstriches, sondern Sprache der N a t i o n ist. Diese Sprache wird nirgends „gesprochen" und ist trotzdem die Mustersprache für alle. Sie ist die Hochsprache, die Schriftsprache.

Die alle Mundarten und Sprachschichten überragende, in einer langen und mühsamen Entwicklung gewonnene Sprache der Nation ist nicht die Sondersprache einer Luxusschicht. Wäre die Hochsprache nicht, so würde alles sein Maß verlieren. Mundarten und Sprachschichten würden eigene Entwicklungen einschlagen oder entarten. Die Hochsprache stellt die Einheit der Nation dar, sie ist die dauernde Norm des sprachlichen Gesamtlebens, ihr Geist ist der Geist der Nation. Keine Mundart vermag das, was die Schriftsprache vermag: dem Volke das Bewußtsein seiner Einheit zu bewahren und täglich zu erneuern.

Also hätte die Schule das Kind von der Mundart zur Schriftsprache zu führen? Der Weg ist weit: ist es überhaupt m ö g l i c h, diesen Weg im Laufe von acht Jahren bis zu Ende zu gehen? Liegt nicht eine Gefahr darin, diesen Weg einzuschlagen — und dann vielleicht auf halbem Wege stehen zu bleiben? Wir haben längst die Wahrnehmung

gemacht, daß dann, wenn die Mundart zurückgedrängt wird und die Zeit für den Erwerb der Hochsprache nicht ausreicht, eine Halbsprache zu wuchern beginnt, deren Hauptkennzeichen ein mißverstandener Wortschatz und eine mißbrauchte Syntax sind, eine Ausdrucksweise, die die Schiefheit der halbverstandenen Wendung geradezu zum Prinzip macht.

Es wäre eine verzweifelte Sache, wenn dieses unnatürliche Hochdeutsch bei allen jenen Volksgenossen mit Notwendigkeit auftreten müßte, die einer länger dauernden Spracherziehung nicht teilhaft werden, d. h. also praktisch bei allen jenen, die die Schule mit dem vierzehnten Lebensjahre verlassen. Der Berufsschule etwa die Aufgabe zu stellen, in erster Linie die Spracherziehung zu vollenden, wäre ein abwegiger Gedanke. Den Lehrern in der Volksschule aber einfach zu sagen: „Ihr müßt...", wäre töricht. Wer die Gewalt der gesprochenen Sprache kennt, mit der die Kinder in die Schule kommen, der wird vom Lehrer nicht das Unmögliche verlangen. Allgemeine Erwägungen über den Wert der Schriftsprache und daran sich schließende Imperative helfen nicht weiter. Der bloße Imperativ ist allzu bequem: er gibt sich als verantwortlich und enthebt doch zugleich von einer verantwortlichen Prüfung des Tatbestandes.

Es ist das Verdienst Gertrud Ferchlands, die für die Volksschule bestehende Lage im Sprachunterricht abseits von allen bloßen Imperativen erkenntnismäßig geprüft zu haben. (Volkstümliche Hochsprache. Vom deutschen Sprachunterricht in der Volksschule. 1935.) Ausgangspunkt ihrer Untersuchung ist die Erfahrung des Lehrers in der Volksschule, der es ernst meint mit seiner Muttersprache. Mit schonungsloser Schärfe wird der Tatbestand aufgedeckt: „Die Hochsprache der Gebildeten wird trotz aller Bemühungen nicht zum Besitz der Schüler; es wird nur so viel erreicht, daß ihre Sprache die Anschaulichkeit verliert, ohne die Feinheit und Schärfe der Intellektuellensprache dafür einzutauschen..." (S. 26.) An den meisten, meint

Gertrud Ferchland, gehen die Versuche der Volksschule, sie zur Hochsprache der Intellektuellen zu führen, ziemlich spurlos vorüber; ein nicht ganz kleiner Teil aber behält einen falschen Ton in der Sprache, „ein verlorenes und störendes Bemühen, es dem Lehrer und anderen Autoritäten recht zu machen." — Eine peinliche Unsicherheit ist bei vielen das Ergebnis der langen und ernsten Anstrengungen der Schule, das Kind aus der ihm gewohnten Sprechweise heraus und zur Schriftsprache hinzuführen.

Es läßt sich nicht bestreiten, daß der von Gertrud Ferchland gewählte Ausdruck „Intellektuellensprache" zu Mißverständnissen Anlaß gibt. Bezeichnet wird von ihr durch diesen Ausdruck zweierlei: einmal die Hochsprache überhaupt, die Sprache der Bildung, vor allem der wissenschaftlichen Bildung, die durch „Feinheit und Schärfe" gekennzeichnet ist; sodann aber auch jene pseudowissenschaftliche Sprache, die dann entsteht, wenn der objektiv charakterisierende, aus dem Verhältnis der Distanz zu den Dingen entspringende Ausdruck an der falschen Stelle angewendet wird. Die Sprache der Bildung ist nicht volkstümlich, aber volkhaft; die pseudowissenschaftliche Intellektuellensprache ist weder volkstümlich noch volkhaft. Durch die Unterordnung beider unter den Begriff „Intellektuellensprache" kann der Irrtum entstehen, es werde hier die volkstümliche Hochsprache als die einzige volkhafte Ausdrucksweise einer unvolkhaften Sprache der wissenschaftlichen Bildung entgegengestellt. Das ist jedoch nicht gemeint. Es handelt sich bei dem Ausdruck „volkstümliche Hochsprache" nur um die Abwehr der Übertragung von Grundsätzen, die für die Schriftsprache gelten, auf eine andere Sprachschicht, und um den Nachweis der Selbständigkeit der letzteren.

Gertrud Ferchland hat sich gefragt, ob es denn richtig sei, daß der Deutschunterricht in der Volksschule auf die Schriftsprache hinzielen müsse? Sie hat den Gegenstand und das Ziel des Deutschunterrichts in der Volksschule zum Problem gemacht, und etwas Überraschendes gefunden. Das, worum es in der Theorie wie in der Praxis immer geht,

ist die Bestimmung der Grenze zwischen dem, was als hoch oder niedrig, erlaubt oder unerlaubt angesehen werden muß. Diese Grenze, fand sie, wird heute falsch gezogen. Es ist gar nicht so, daß eine hochdeutsche „Schriftsprache" und eine tief unter ihr befindliche „Vulgärsprache" einander gegenüberstehen. Hören wir gut zu, wenn der Mann und die Frau aus dem Volke sprechen, wie ihnen der Schnabel gewachsen ist, so vernehmen wir durchaus nicht nur ein gesunkenes, verderbtes und zerschlissenes Hochdeutsch, sondern wir begegnen einem ganz bestimmten Wortschatz und einer ganz bestimmten Verwendungsart der Sprache, die ohne Prüfung zu verwerfen wir keine Ursache haben.

Beginnen wir mit dem Wortschatz. In Sachsen werden die Kinder, wenn sie unter sich sind, von einem Vogel sagen, er sei jemandem „ausgerissen", niemals werden sie ohne Zwang von oben sagen, er sei „entflohen". Rudolf Hildebrand, von dem Gertrud Ferchland das Beispiel übernommen hat, nennt das „entflohen" gut hochdeutsch und meint, die Kinder würden sich dieses Wort gerne aneignen, weil sie damit vornehmer werden und ein Stück mehr von der höheren Welt sich erobern. Der Lehrer solle freilich ein Wort wie „ausreißen" nicht mit Geringschätzung oder verächtlich behandeln, wie ein vornehmer Herr einen Bettler, er könne es ruhig in den Mund nehmen („allenfalls mit leisem Humor") und den niedrigen Ausdruck neben dem gewählteren bestehen lassen. „Denn, wohlgemerkt", fährt er fort, „auch das entflohen erhält seinen rechten Wert doch erst durch das ausgerissen, wie umgekehrt dieses durch jenes, eins durchs andere; eben dadurch, daß sich im Gefühl des Schülers beide klar nebeneinander oder gegeneinander setzen, in ihrem verschiedenen Standeswert, eben dadurch vollzieht sich seine höhere Sprachbildung."

Es bleibt unbestimmt, was Rudolf Hildebrand unter dieser Gegeneinandersetzung zweier Sprachschichten, die für die höhere Sprachbildung unerläßlich ist, verstanden hat. Wir wollen hier nur feststellen, daß der Sprachunterricht in der Volksschule sich jedenfalls nicht das Ziel setzen

kann, die Kinder zur bewußten Beherrschung mehrerer Sprachen oder Sprachschichten von verschiedener Struktur zu führen. Wohl spricht das Kind zwei Sprachen, aber es müssen nicht zwei Sprachen verschiedener Struktur sein. In der Schule lernt das Kind eine Sprache kennen, die es zu Hause nicht hört, es bewegt sich in beiden, aber das bedeutet nicht, daß es zwei verschiedene Sprachen von verschiedener Struktur beherrscht. Wir dürfen bei der Entgegensetzung von „niedriger" Mundart und „vorbildlicher" Schriftsprache nicht stehen bleiben.

Unseren Volksschülern, sagt Gertrud Ferchland, entfliehen Vögel nicht. „Sie werden ihnen immer ausreißen, sobald sie ihrem Herzen irgendwie nahe stehen, und selbst der Vogel des Nachbarn, zu dem sie kein persönliches Verhältnis haben, wird für sie nie entflohen, sondern höchstens weggeflogen sein" (S. 24). Nach der überlieferten Ansicht wäre „ausreißen" niedrig. Warum sollen wir so werten? Das Wort gehört nicht in die Schriftsprache — muß es darum schon niedrig sein? Hochdeutsch heißt es z. B. „erwachen" — muß „aufwachen" deshalb verwerflich sein? Hochdeutsch sagt man: erwachsen, die Erwachsenen; muß groß, die Großen darum notwendig zu verdrängen sein? Ist es denn von vornherein unmöglich, daß in diesen Abweichungen von der Norm der Schriftsprache irgendeine Folgerichtigkeit steckt und ein tiefer gegründetes Verhältnis zu den Menschen und Dingen zum Ausdruck gelangt? Diese Möglichkeit kann nur derjenige von vornherein ausschließen, der täglich liest und schreibt und seine mündliche Ausdrucksweise nach der Schriftsprache regelt. Er gelangt schließlich zu der Überzeugung, es müsse sich alles nach der Schriftsprache richten. Einem solchen Menschen, der ganz in der Welt der höheren Bildung lebt, entgeht völlig, daß der größere Teil des Volkes in einer Welt lebt, für die das geschriebene und gedruckte Wort und die Ausdrucksweise, die ihm entspricht, nicht dieselbe Bedeutung haben wie für die seine. Das Volk lebt mit Kraft und Nachdruck in der Welt des gesprochenen Wortes. Wie,

wenn diese gesprochene, Sprache, die in den Büchern nicht verzeichnet ist, einen inneren Aufbau hätte, eine eigene Struktur? Vielleicht liegt etwas ganz Bestimmtes darin, wenn der einfache Mann — um nun zur Syntax überzugehen — nicht sagt: „Das erklärt sich daher, daß er immer viel getrunken hat", sondern: „Das kommt vom vielen Trinken", wenn er nicht sagt: „Ich begegnete einem ein Lied pfeifenden Jungen", sondern: „Ich traf einen Jungen, der pfiff ein Lied." Ist das niedrig? Ist das unerlaubt? Ist das schlechthin zu meiden? Nicht mit Unrecht verweist Gertrud Ferchland auf die Sprache der Grimmschen Märchen. Da heißt es auch nicht: „Bei der Geburt des Kindes starb die Königin", sondern: „Und wie das Kind geboren war, starb die Königin." Beruht nicht auf dieser Vermeidung des Substantivs und auf dieser Auflösung der einfachen Zeitbestimmung in ein Sätzchen, das ein Geschehen wiedergibt, der eigentümliche K l a n g des Grimmschen Märchens, gerade das, was wir als echt und volkstümlich empfinden?

Wenn jemand sagt: „In der Jugend meines Vaters", so redet er Schriftdeutsch — das Substantivum verrät es; im Volke sagt man: „Wie mein Vater jung war." Es ist nicht schwer, sich in der Beobachtung solcher Unterschiede des Ausdrucks zu üben und seine Entdeckungen mit einer gewissen ästhetizistischen Freude am „Reichtum" der deutschen Sprache bekanntzugeben. Der wahre Ernst beginnt mit der Frage nach der richtigen D e u t u n g der festgestellten Erscheinung. Widerstände, die der unbefangenen Würdigung einer solchen Erscheinung entgegenstehen, sind in großer Zahl vorhanden. „Solche Beobachtungen erwecken den Eindruck", sagt Dr. Walter Schinke, „als fließe in der Mundart der Strom des völkischen Lebens ungehemmt, als sei die Mundart die reinste Quelle unseres Volkstums, so daß es nationale Pflicht ist, die Mundart nicht bloß zu schützen gegen allmähliche Auflösung, sondern ihren Wirkungskreis zu erweitern" (Politische Erziehung. 1935. S. 171). Aus diesem Satze spricht die Sorge (oder schon fast die

Angst), daß eine Scheidung von „Schriftsprache" und „volkstümlicher Sprache" die Schriftsprache in ihrer Stellung bedrohen und erschüttern könne. Dr. Schinke tritt mit der Vorstellung irgendeiner „Norm" an die Sprache heran und scheint zu schließen: die Norm muß entweder in der Mundart oder in der Schriftsprache liegen. In einem Zeitalter wie dem unsrigen, so nimmt Dr. Schinke offenbar an, besteht die Gefahr, die Norm in der Mundart zu suchen. Das aber würde geradezu einer Entwicklungsschädigung unserer Sprache gleichkommen! Denn die Schriftsprache ist nicht minder „volkhaft" als die Mundart. Auch sie hat teil an der lebendigen Entwicklung unserer Muttersprache, sie ist keineswegs bloß eine intellektuelle Konstruktion. In der Schriftsprache, die ja zugleich die Hochsprache ist, versteht sich die ganze Nation. „Die Mundart erfüllt ihre Aufgabe in der Alltäglichkeit des Heimes und der Heimat, die Hochsprache ist die edle Sprache der geistigen Kultur des Vaterlandes." (Politische Erziehung. 1935. S. 173.) Nur die Hochsprache könne Maßstab sein für den Wert jeder anderen Form. Die Umgangssprache müsse sich an der Hochsprache „aufrichten".

Die Unterscheidung einer volkstümlichen Hochsprache von der Schriftsprache erweckt hier also die Befürchtung, daß der Maßstabcharakter der Schriftsprache verlorengehen könne und die Gesamtsprache in die Gefahr des Absinkens gerate. Durch Gertrud Ferchland, meint Dr. Schinke, werde die Vulgärsprache zum Maßstab erhoben. Aber Werktag und Feiertag müßten unterschieden bleiben. Der Sprache des Straßenkehrers sei trotz ihrer Einfachheit und Sinnfälligkeit nicht der Vorzug zu geben vor der Sprache einer klassischen Dichtung.

Das Mißverständnis ist so bezeichnend, daß es sich verlohnt, einen Augenblick dabei zu verweilen. Räumen wir zunächst den Hauptirrtum beiseite! Es wird von niemand bestritten, daß auch die Schriftsprache, selbst mit den Festsetzungen, die im Lichte des wissenschaftlichen Bewußtseins sich vollziehen, zur lebendig sich entwickelnden

Gesamtsprache gehört. Auch die Sprache der deutschen Wissenschaft ist ein Teil der deutschen Muttersprache. Soweit sie mit dem Sprachgefühl in Übereinstimmung bleibt, soweit ist sie auch lebendig — selbst wenn sie nur von einem kleinen Teil unseres Volkes wirklich beherrscht und verstanden wird. Volkhaft, wurzelhaft ist nicht nur die Mundart (und die volkstümliche Hochsprache), sondern ebenso die Schriftsprache, solange sie nicht zum „Papierdeutsch" entartet. Die Behauptung, daß die Schriftsprache geschichtslos und deshalb minderwertig sein müsse, weil sie „neu" ist, stammt aus der Unkenntnis lebendiger Sprachentwicklung, aus einer falschen „Romantik".

So weit sind wir mit Dr. Schinke einig.

Wer aber in den oben angedeuteten Gegenüberstellungen Beispiele für eine wurzelechte, selbständige, volkstümliche Ausdrucksweise erblickt, will ja die Hochsprache damit nicht herabsetzen. Er stellt nur fest, daß der Ausdruck unserer Schriftsprache nicht die einzige Weise der Verständigung ist, die wir kennen und daß daher der Mann und die Frau des Volkes keineswegs gezwungen werden müssen, sich der Schriftsprache zu bedienen. Es ist nicht einzusehen, warum nicht innerhalb derselben Sprache verschiedene Weisen des Ausdrucks möglich sein sollen.

Genau an diesem Punkte pflegt heute das Verständnis des philologisch geschulten Betrachters auszusetzen. In der Vorstellung einer „volkstümlichen Hochsprache" sieht Dr. Schinke einen Widerspruch in sich selbst. Zwar wird von Dr. Schinke anerkannt, daß die Leistung der Sprachschichten verschieden sein muß — der Satz, von dem Gertrud Ferchland ausgeht — aber eben dieser Satz hat bei ihm einen völlig anderen Sinn als bei Ferchland. Für diese hat jede Sprachschicht, die der Schriftsprache sowohl wie die der schlichten Bildung, einen ihr immanenten Höhepunkt, eine nur ihr zugehörige „Vollkommenheit". Es steht also Gipfel neben Gipfel, wobei es auf diese Feststellung ankommt, aber nicht notwendig ist, nun diese Gipfel untereinander wieder zu vergleichen. Daß

Angst), daß eine Scheidung von „Schriftsprache" und „volkstümlicher Sprache" die Schriftsprache in ihrer Stellung bedrohen und erschüttern könne. Dr. Schinke tritt mit der Vorstellung irgendeiner „Norm" an die Sprache heran und scheint zu schließen: die Norm muß entweder in der Mundart oder in der Schriftsprache liegen. In einem Zeitalter wie dem unsrigen, so nimmt Dr. Schinke offenbar an, besteht die Gefahr, die Norm in der Mundart zu suchen. Das aber würde geradezu einer Entwicklungsschädigung unserer Sprache gleichkommen! Denn die Schriftsprache ist nicht minder „volkhaft" als die Mundart. Auch sie hat teil an der lebendigen Entwicklung unserer Muttersprache, sie ist keineswegs bloß eine intellektuelle Konstruktion. In der Schriftsprache, die ja zugleich die Hochsprache ist, versteht sich die ganze Nation. „Die Mundart erfüllt ihre Aufgabe in der Alltäglichkeit des Heimes und der Heimat, die Hochsprache ist die edle Sprache der geistigen Kultur des Vaterlandes." (Politische Erziehung. 1935. S. 173.) Nur die Hochsprache könne Maßstab sein für den Wert jeder anderen Form. Die Umgangssprache müsse sich an der Hochsprache „aufrichten".

Die Unterscheidung einer volkstümlichen Hochsprache von der Schriftsprache erweckt hier also die Befürchtung, daß der Maßstabcharakter der Schriftsprache verlorengehen könne und die Gesamtsprache in die Gefahr des Absinkens gerate. Durch Gertrud Ferchland, meint Dr. Schinke, werde die Vulgärsprache zum Maßstab erhoben. Aber Werktag und Feiertag müßten unterschieden bleiben. Der Sprache des Straßenkehrers sei trotz ihrer Einfachheit und Sinnfälligkeit nicht der Vorzug zu geben vor der Sprache einer klassischen Dichtung.

Das Mißverständnis ist so bezeichnend, daß es sich verlohnt, einen Augenblick dabei zu verweilen. Räumen wir zunächst den Hauptirrtum beiseite! Es wird von niemand bestritten, daß auch die Schriftsprache, selbst mit den Festsetzungen, die im Lichte des wissenschaftlichen Bewußtseins sich vollziehen, zur lebendig sich entwickelnden

Gesamtsprache gehört. Auch die Sprache der deutschen Wissenschaft ist ein Teil der deutschen Muttersprache. Soweit sie mit dem Sprachgefühl in Übereinstimmung bleibt, soweit ist sie auch lebendig — selbst wenn sie nur von einem kleinen Teil unseres Volkes wirklich beherrscht und verstanden wird. Volkhaft, wurzelhaft ist nicht nur die Mundart (und die volkstümliche Hochsprache), sondern ebenso die Schriftsprache, solange sie nicht zum „Papierdeutsch" entartet. Die Behauptung, daß die Schriftsprache geschichtslos und deshalb minderwertig sein müsse, weil sie „neu" ist, stammt aus der Unkenntnis lebendiger Sprachentwicklung, aus einer falschen „Romantik".

So weit sind wir mit Dr. Schinke einig.

Wer aber in den oben angedeuteten Gegenüberstellungen Beispiele für eine wurzelechte, selbständige, volkstümliche Ausdrucksweise erblickt, will ja die Hochsprache damit nicht herabsetzen. Er stellt nur fest, daß der Ausdruck unserer Schriftsprache nicht die einzige Weise der Verständigung ist, die wir kennen und daß daher der Mann und die Frau des Volkes keineswegs gezwungen werden müssen, sich der Schriftsprache zu bedienen. Es ist nicht einzusehen, warum nicht innerhalb derselben Sprache verschiedene Weisen des Ausdrucks möglich sein sollen.

Genau an diesem Punkte pflegt heute das Verständnis des philologisch geschulten Betrachters auszusetzen. In der Vorstellung einer „volkstümlichen Hochsprache" sieht Dr. Schinke einen Widerspruch in sich selbst. Zwar wird von Dr. Schinke anerkannt, daß die Leistung der Sprachschichten verschieden sein muß — der Satz, von dem Gertrud Ferchland ausgeht — aber eben dieser Satz hat bei ihm einen völlig anderen Sinn als bei Ferchland. Für diese hat jede Sprachschicht, die der Schriftsprache sowohl wie die der schlichten Bildung, einen ihr immanenten Höhepunkt, eine nur ihr zugehörige „Vollkommenheit". Es steht also Gipfel neben Gipfel, wobei es auf diese Feststellung ankommt, aber nicht notwendig ist, nun diese Gipfel untereinander wieder zu vergleichen. Daß

die Sprache, in der die „Iphigenie" und die „Kritik der praktischen Vernunft" geschrieben sind, eine andere ist als die, in der der Straßenkehrer mit mir spricht, ist klar; daß der Gipfel der Hochsprache in unserer Dichtung und Wissenschaft unter dem Gesichtspunkt der Geistigkeit höher ist als der Gipfel der volkstümlichen Hochsprache, in der mir ein Bauer oder ein Arbeiter seinen Tageslauf erzählt, versteht sich von selbst. Aber keineswegs versteht es sich von selbst, daß aus der geistigen Überlegenheit der Hochsprache folgt, sie habe das alleinige Recht auf Herrschaft, im Sinne des Satzes von Dr. Schinke: „Wenn auch jede sprachliche Abstufung und Sondersprache ihre Berechtigung hat, so doch die Hochsprache das höchste Recht. Sie erhebt Herrschaftsanspruch: denn sie bedeutet die höhere Geistigkeit." (Politische Erziehung. 1935. S. 175.) Um den Herrschaftsanspruch der Schriftsprache geht der Streit, der durch die Schrift von Gertrud Ferchland entfesselt worden ist. Mit einigen vermittelnden Redensarten ist nichts getan. Man muß zu Ende denken. Mir scheint hier der typische Fall vorzuliegen, daß der Angreifer das Opfer eigener unbewußter Voraussetzungen wird. Dr. Schinke wähnt, „die" Hochsprache gegen Ferchlands Begriff einer volkstümlichen Hochsprache verteidigen zu müssen, weil er aus einem bestimmten Kategoriensystem nicht herauskommt. Er kennt nur Entgegensetzungen wie: gut — schlecht, echt — unecht, Dichtersprache — Papiersprache, Hochsprache — Vulgärsprache. Für ihn besteht ein kontinuierlicher Übergang von der Mundart, von der Sprache des Alltags bis hinauf zu der Hochsprache der Wissenschaft und der Dichtung. Auf dieser Leiter vermag er eine „volkstümliche Hochsprache" nicht unterzubringen — also erklärt er diesen Begriff als einen Widerspruch in sich selbst. Das Wort Hochsprache kann für ihn nur in der Einzahl genommen werden. Die Hochsprache Goethes, so meint Dr. Schinke, kann nicht zugleich volkstümliche Hochsprache des einfachen Mannes sein. Die Sprachschicht entspricht der Bildungsschicht.

Völlig richtig, antworten wir, es gibt Unterschiede der Bildung und dementsprechende Unterschiede der Ausdrucksweise. Aber der Sinn dieser Feststellung hängt davon ab, was ich unter Bildung verstehe. Nach der überlieferten pädagogischen Theorie gibt es nur eine „Bildung", weil Bildung hier Teilnahme an der einen geistigen Welt bedeutet, deren Verständnis an gewisse Voraussetzungen gebunden ist. Je tiefer einer gebildet ist, desto näher steht er nach dieser Lehre dem Urlicht der geistigen Werte; je weniger Bildung er hat, desto ferner ist er dem Licht, desto näher der Dämmerung. Es liegt hier also die Vorstellung von einer abnehmenden und zunehmenden Helligkeit des Werterkennens zugrunde, die sich ohne weiteres auf sprachliche Verhältnisse übertragen läßt: die höhere Geistigkeit ist der Vollendung der Sprache am nächsten, dann geht es gradweise hinab, bis sich schließlich in der Sprache des Alltags Geist und Sprachbestimmtheit zugleich im Dunkel der „Unbildung" verlieren.

Das entscheidende methodische Kennzeichen eines Denkens, das von diesem neuplatonischen Bildungsbegriff nicht loskommt, ist, daß es sich nur in Kategorien des Übergangs: besser — schlechter, höher — niedriger bewegt. Es kann hier nur eine Vollkommenheit geben, und zwar die der höchsten Geistigkeit. Für eine in sich selber ruhende „schlichte Bildung" bleibt kein Raum. Was wir schlichte Bildung nennen, erscheint hier nur als ein niedrigerer Grad der höchsten Geistigkeit. Ebensowenig bleibt hier Raum für eine Sprachschicht mit eigenen Vollendungsmöglichkeiten. Hier ist nur ein Aufsteigen zur höchsten Geistigkeit und ein Absinken zur Vulgarität möglich. Wer für eine volkstümliche Hochsprache eintritt, der gerät notwendig in den Verdacht, der Vulgärsprache das Wort zu reden.

Jede Sprachschicht leistet nach Ansicht Dr. Schinkes das ihre, die eine mehr, die andere weniger. Der Maßstab ist ein gemeinsamer: die höhere Geistigkeit und die ihr entsprechende Ausdrucksweise. „Die" Leistung wird durch den Abstand von dieser Geistigkeit gemessen. Dabei ergibt sich

notwendig, daß Mundart und Sprache des Alltags an „Leistungsfähigkeit" weit hinter der Schriftsprache zurückstehen. Es mangelt ihnen die Bestimmtheit des Ausdrucks, die begriffliche Schärfe. „Die Mundart ist unlustig zum Denken. Geißler nennt diese Eigenschaft der Mundart ‚ein unbefangenes Gleiten im Minderbewußten'. Es leuchtet ein, daß ein eng begrenzter Wortschatz und ein einfacher Satzbau kulturell nicht dasselbe leisten können wie die Hochsprache." (Politische Erziehung. 1935. S. 172 f.)

Die schlichte Bildung und ihre Ausdrucksweise werden hier nur durch den Abstand charakterisiert, den sie von der „höheren Geistigkeit" haben, also schließlich durch Verneinungen. Die Anschaulichkeit, die nach Ferchland für die Sprache der schlichten Bildung kennzeichnend ist, wird als eine allgemeine, positiv zu bewertende, ästhetische Eigenschaft verstanden, nicht als Grundcharakter eines Weltbildes und einer bestimmten Ausdrucksweise. Das Phänomen einer Sprachschicht, die den Charakter der Anschaulichkeit trägt, wird nicht gesehen. Wenn die Sprache des Volkes das abstrakte Hauptwort vermeidet und selbst eine bloße Feststellung in ein Geschehen auflöst, so liegt darin etwas Grundsätzliches, nicht aber handelt es sich um eine Ausdrucksweise, deren man sich nach Geschmack und Belieben bedienen kann oder nicht. Das vermag Dr. Schinke nicht zu verstehen. Kein wahrer Dichter, meint er, würde in der Hochsprache schreiben: er zeigte größere Tapferkeit, sondern er würde genau so lebensvoll und anschaulich wie die Mundart sagen: er kämpfte wie ein Löwe. (Politische Erziehung. 1935. S. 175.) Als ob dieses Beispiel etwas gegen die Behauptung ausrichten könnte, daß die Vermeidung des Wortes Tapferkeit, die Auflösung in ein Geschehen (der Vergleich mit dem Löwen ist nicht die Hauptsache!), kennzeichnend für die Sprachschicht der volkstümlichen Bildung sei. Es kommt eben alles darauf an, zu sehen, daß es sich hier nicht um ein Mehr oder Weniger in derselben Richtung handelt, sondern um eine andere Struktur.

Wir sind weit davon entfernt, den begrifflichen Reichtum, die logische Feinheit, die Bestimmtheit und Geschmeidigkeit der Schriftsprache zu unterschätzen. Aber wir wehren uns mit Nachdruck dagegen, daß diese wunderbaren Eigenschaften durch die Verknüpfung mit einer im Hintergrunde wirksamen Vorstellung von „höherer Geistigkeit" in ein Schema gepreßt werden, das mit der lichtvollen Bewußtheit des höchsten Geisteslebens beginnt und im Dunkel der Bildung des schlichten Mannes im Volke endet. Wir bestreiten die Rechtmäßigkeit eines einheitlichen Begriffes von „Leistungsfähigkeit", der einseitig vom Beispiel der geistigen Leistung abgeleitet ist. Unser Maßstab ist nicht der des absoluten Geistes, sondern der der lebendigen völkischen Gemeinschaft, in ihrer Wirklichkeit und in ihrer Mannigfaltigkeit. Begrifflicher Reichtum und logische Feinheit sind Kennzeichen der Sprache jener, die eine höhere Schule besucht und eine wissenschaftliche Ausbildung erfahren haben. Jede Bildung und jede Ausdrucksweise an dieser wissenschaftlichen Bildung und wissenschaftlichen Ausdrucksweise zu messen, scheint uns verfehlt. Der Gegensatz der Deutlichkeit ist die Undeutlichkeit, und der Gegensatz der Bewußtheit die Unbewußtheit — die Hochsprache des Volkes jedoch ist weder undeutlicher als die Sprache der wissenschaftlichen Bildung, noch ist sie ein Erzeugnis träumerischer Bewußtlosigkeit. Vielmehr stellt sie eine eigene, in sich geschlossene Weise des Ausdrucks dar, die einer eigenen Vollkommenheit fähig ist.

Wenn diese Vollkommenheit von Gertrud Ferchland als Anschaulichkeit definiert wird, dann muß der Sinn dieses Terminus aus den Beispielen entnommen werden. Es wird nicht bestritten, daß die Sprache der Bildung nicht im dichterischen Sinne „anschaulich" sein könne. Was behauptet wird, ist lediglich, daß die Hochsprache — die dichterische wie die wissenschaftliche — die Dinge in einer

Distanz zeigt, die dem volkstümlichen Verhalten fremd ist. Zu diesem Verhalten gehört es, den Dingen auf den Leib zu rücken, mit der Welt auf Du und Du zu stehen und entsprechend zu reden. Die der Arbeit von Gertrud Ferchland zugrunde liegende Unterscheidung von Anschauung und Begriff hat mit der üblichen Entgegensetzung von Anschaulichkeit (Bildlichkeit) und Begrifflichkeit (Abstraktheit) nichts zu schaffen. Vielmehr handelt es sich um die Unterscheidung eines unmittelbaren (sicheinmengenden) und eines mittelbaren (distanznehmenden) Verhaltens zur Welt. Anschaulich kann das erstere genannt werden, weil Anschauung Unmittelbarkeit und Nähe bezeichnet; das zweite kann begrifflich heißen, weil der Begriff es ist, der Distanz schafft.

Wer die Struktur des volkstümlichen Verhaltens und Denkens nicht begreift, für den ist die Sprache des Volkes durch den eng begrenzten Wortschatz und den einfachen Satzbau gekennzeichnet. „Eng" und „einfach" sind die Gegenbegriffe zu „umfassend" und „entwickelt". Wir stehen wieder vor dem Bilde des kontinuierlichen Übergangs und vor der Abwertung dessen, was auf der Leiter „weiter unten" steht. Daß in dieser Enge und in dieser Einfachheit ein Gesetz stecken könne und daß dieses Gesetz das Wesentliche ist, daß es eine eigene Struktur begründet, der gegenüber der Vergleich mit einem „umfassenderen" Wortschatz und mit einem „entwickelteren" Satzbau sinnlos wird — das haben die philologischen Kritiker des Ferchlandschen Buches nicht verstanden.

Wortwahl und Satzbau der „anschaulichen" Sprache des Volkes lassen sich nach Gertrud Ferchland auf zwei Prinzipien zurückführen: das Prinzip der Nähe zu den Dingen und Menschen und das Prinzip der Aktivität. Das Volk spricht aus einem unmittelbaren, gegenwärtigen Verhältnis zur Welt, und es spricht nicht aus einer Sphäre des bloßen ruhenden Daseins, sondern aus einer Sphäre des Tuns. Es sagt daher z. B. nicht objektiv feststellend: die Gesinnung dieses Mannes ist über allen Zweifel erhaben,

sondern es spricht aus der Lage dessen heraus, der mit dem Manne zu schaffen hat und der sein Verhalten danach einrichtet, was von ihm zu erwarten ist: „auf den kann man sich verlassen, der macht einem nichts vor." Gertrud Ferchland will nicht auf die anschauliche Kraft solcher Wendungen aufmerksam machen — darin läge längst kein Verdienst mehr —, sondern sie will die Aufbauprinzipien einer ganzen Welt zeigen. Es war das Verhängnis unserer früheren Bildung, daß sie von der Welt des schlichten arbeitenden Mannes keine Ahnung hatte und sich absolut setzte. Der Absolutheitsanspruch der wissenschaftlichen Bildung ist es, der durch den Begriff der volkstümlichen Hochsprache in seinem Mittelpunkt erschüttert wird.

Volkhaft ist die Sprache der wissenschaftlichen Bildung nicht weniger als die Sprache der schlichten Bildung, denn volkhaft heißt im Grunde nichts weiter als echt. Volkhaft bedeutet: dem Charakter nach deutsch, dem deutschen Wesen angemessen, dem Werte nach auf der Höhe dessen, was wir echt deutsch nennen. Volkstümlich dagegen ist nicht ein Wertbegriff, sondern ein Seinsbegriff. Innerhalb der volkhaften Sprache muß noch die Unterscheidung zweier sehr verschiedener Sprachschichten gemacht werden. Man kann diese Unterscheidung gar nicht gründlicher verkennen, als es durch Dr. Schinke geschieht, wenn er die von Dr. Stroh vorgenommene Gegenüberstellung von Wesensgemeinschaft (Volk) und Willensgemeinschaft (Nation) dagegen ausspielt. Danach ist die Volkssprache landschaftlich und ständisch gebunden und nichts anderes als die Summe der Mundarten; die Nationalsprache dagegen ist die Hochsprache, die als Rahmen die einzelnen Teile der Volkssprache umschließt. (Zeitschrift für Deutschkunde. 1936. S. 94.) Auch diese Unterscheidung muß gemacht werden. An Bedeutung, und vor allem an pädagogischer Bedeutung, läßt sie sich mit der von Ferchland gemachten nicht vergleichen. Volkstümliche Hochsprache bezeichnet ein Aufbauprinzip, das in allen Mundarten wirksam ist. Unter der volkstümlichen Hochsprache ist

also nicht ein Auszug aus sämtlichen Mundarten oder irgendein Mittelding zu verstehen, sondern ein eigenes Gebilde, das nach Prinzipien erwächst, die in jeder Mundart auf ihre Weise wirksam sind. Es gibt nur eine volkstümliche Hochsprache, wenn auch Wortschatz und Lautbestand nach den verschiedenen Landschaften völlig verschieden sind.

Wir kommen aus einer Zeit, in der die Sprache der wissenschaftlichen Bildung infolge einer maßlosen Überschätzung des Intellekts für die eigentlich „richtige" und „wahre" Sprache gehalten wird. Da es nicht möglich ist, diese Sprache wirklich zu beherrschen, ohne das Prinzip der wissenschaftlichen Begriffsbildung erfaßt zu haben, bemächtigten sich in dem dunklen Drange nach dem „Höheren" viele der wissenschaftlichen Hochsprache auf eine rein nachahmende und äußerliche Weise. Das Ergebnis war jenes Papierdeutsch, das so oft angeklagt worden ist, ohne daß man der Erscheinung auf den Grund gekommen wäre. „Papierdeutsch" entsteht da, wo Dinge und Vorgänge, die in der volkstümlichen Ausdrucksweise völlig klar und eindeutig erfaßt werden können, im „höheren Stil" vorgetragen werden. Denken und Ausdruck klaffen auseinander, die Wortwahl ist unvolkstümlich, das abstrakte Hauptwort tritt herrschend hervor, die Satzfügung wird schwerfällig und oft schief, der ganze Ausdruck gerät ins Schwanken. Eine solche Ausdrucksweise ist Symptom einer allgemeinen Unsicherheit, die nur dann wirksam bekämpft werden kann, wenn man ihre Ursachen erkannt hat. Die Hauptursache aber liegt darin, daß eine immer größer werdende Zahl von Menschen sich unter dem Druck einer falschen Bildungsvorstellung von dem sicheren und tragfähigen Boden der volkstümlichen Sprache gelöst hat, ohne die Möglichkeit zu besitzen, den Gebrauch der höheren Sprache und Denkform wirklich zu erlernen. Auf diese Weise ist eine pseudowissenschaftliche Hochsprache entstanden, die sowohl dem, der im ungebrochenen Besitz der Volkssprache ist, wie dem, der die Sprache der wissenschaftlichen Bildung beherrscht, mit Recht als unwahr und

hochtrabend erscheint. Ein Kind „wohnt" nicht dem Unterricht „bei", sondern es geht zur Schule; der Entschuldigungszettel der Mutter ist in Papierdeutsch abgefaßt, wenn darin steht: mein Sohn mußte „dem Unterricht fern bleiben". Hätte die Mutter Zutrauen zu der Sprache, die sie wirklich spricht, dann würde sie schreiben: mein Sohn konnte nicht zur Schule kommen... In einem Zusammenhang allgemein betrachtenden Charakters (z. B. in einer Statistik) dagegen wäre der Ausdruck „Fernbleiben vom Unterricht" durchaus am Platze.

Die Kritiker des Ferchlandschen Büchleins haben zu wenig beachtet, daß dieser Versuch aus den Nöten des Sprachunterrichts in der Volksschule hervorgewachsen ist. In höherem Maße als jede andere Schule leidet die Volksschule gerade auf dem Gebiet des Sprachunterrichts unter den Nachwirkungen einer intellektualistischen Epoche. Der Sprachunterricht ist mehr als nur ein sehr wichtiges „Fach". Seine Zielsetzung und sein Aufbau hängen aufs engste mit der Zielsetzung und dem Aufbau der Volksschule überhaupt zusammen. Gehen wir dem Problem auf den Grund, dann finden wir als Ursache alles Mißverstehens der Volksschule dasselbe Kategoriensystem wieder, das wir oben bekämpft haben. Noch immer fällt es manchem schwer, die Volksschule als in sich geschlossene Form der Schule überhaupt und die Möglichkeit einer ihr eigenen Vollkommenheit zu begreifen. Für sie ist und bleibt die Volksschule die Vorstufe der höheren Schule. Als bloße „Vorstufe" aber vermag sie sich niemals zu eigener Existenz zu entfalten. Bildungsbegriff und Schulsystem entsprechen einander. Ist die Bildung durch die Vorstellung eines absoluten Geistes bestimmt, dann ordnen sich die Schulgattungen zwangsläufig in der Reihenfolge der abnehmenden Geistigkeit. Das neuplatonische Schema des sich vermindernden Lichtes weist der Volksschule ihren Platz „unten" an. Die höhere Schule dagegen, in der unmittelbaren Nachbarschaft der Universität, ist die Schule des Lichts.

Der Sprachunterricht spiegelt das Prinzip des Schulaufbaues genau wider. Unter der Herrschaft eines falsch konstruierten Bildungsbegriffs ist der Volksschule das Ziel gesetzt worden, ihre Kinder in „die" Hochsprache einzuführen. Wie weit sie auf diesem Wege in acht Jahren kommen, ob es überhaupt möglich ist, die Schüler so weit zu bringen, daß sie die Sprache Goethes und Kants beherrschen, wurde nicht gefragt. Und vor allem wurde nicht gefragt, ob nicht der Platz schon besetzt ist, ob nicht das Volksschulkind aus der Umwelt, in der es lebt, schon eine der Entwicklung und Klärung fähige Ausdrucksweise mitbringt. Die volkstümliche Hochsprache ist die mit Bewußtsein erfaßte und gepflegte Sprache, in der das Volk alles zu sagen vermag, was es bewegt und was es bei der Arbeit nötig hat. Diese Sprache ist unendlich viel leistungsfähiger, als der wissenschaftlich Gebildete annimmt. Wer angesichts der vollendeten Leistung der volkstümlichen Hochsprache von der Vorstellung nicht loskommt: diese Sprachschicht weise im einzelnen wohl gewisse Vorzüge auf und könne für ihren Wirkungsbereich als ideale Sprachform gelten, aber sie sei nicht imstande, „Höchstleistungen sprachlichen Ausdrucks" zu ermöglichen (Zeitschrift für Deutschkunde. 1936. S. 96), den müssen wir darauf aufmerksam machen, daß dieses dem Volke wohlwollend auf die Schulter klopfende Verhalten nicht mehr zeitgemäß ist. Die deutsche Sprache ist nicht dazu da, um „Höchstleistungen sprachlichen Ausdrucks" möglich zu machen, sondern sie ist ein Stück deutschen Lebens. An der lebendigen Volksgemeinschaft, an der leiblichen und geistigen Existenz des deutschen Volkes ist alles zu messen, nicht an den abstrakten Leistungsbegriffen eines hoffnungslosen Ästhetizismus, der sich durch eine Philosophie des absoluten Geistes zu decken sucht. Wenn die Mehrheit des deutschen Volkes sich in einer Ausdrucksweise, die dem deutschen Sprachgefühl entspricht, bei der Arbeit und außerhalb der Arbeit verständigt, dann ist das eine Erscheinung, vor der wir in Ehrfurcht stehen. Auch diese Sprache ist ein Beweis

für die unerschöpflich hervorbringende Kraft der Gemeinschaft, der wir angehören. Das Wort „volkstümliche Hochsprache" drückt nicht eine Überbewertung einer bestimmten Sprachschicht aus, sondern gibt dieser Sprachschicht ihre richtige Stellung und sagt zugleich, daß die Schule hier eine Aufgabe hat. Die Pflege der volkstümlichen Hochsprache führt nicht zu einer Leistungssenkung (weil nun jeder reden könne „wie ihm der Schnabel gewachsen ist"), sondern umgekehrt zu einer Steigerung der sprachlichen Leistung der Volksgemeinschaft. Nur durch die Pflege der volkstümlichen Hochsprache kann der Umkreis der Vulgärsprache eingeschränkt werden.

Es versteht sich von selbst, daß die Sprache unserer Dichter und Denker in der Volksschule ihre Stätte hat. Unsere Kinder werden die „Glocke" lernen, obwohl dieses Gedicht gewiß nicht in der Sprache des Volkes geschrieben ist — „der Rinder breitgestirnte, glatte Scharen" versteht nur ein Bauer, der Homer lesen kann —, aber die Kinder sollen nicht länger gezwungen werden, die Sprache der „Glocke" selber zu sprechen. Die Volksschule darf nur die Sprache praktisch lehren, die vom Volksschüler auch wirklich beherrscht werden kann. Das ist nicht die Sprache, die Schiller in seinen philosophischen Gedichten spricht, aber es ist eine Ausdrucksweise von eigener Gesetzlichkeit, die ein lebendiges Glied innerhalb jenes Ganzen ist, das wir die Sprache Luthers und Schillers nennen.

MANNSCHAFT UND LEISTUNG

(POLITISCHE LEIBESERZIEHUNG)

1.

Jahrzehnte hindurch hat der „Turnlehrer" im Schattenwinkel der humanistischen Schulen gestanden. Heute rückt er in den Mittelpunkt. Er ist, wenn er sein Dasein richtig versteht, ein politischer Lehrer im besonderen Sinne. Noch vor kurzem hat man versucht, dem Selbstbewußtsein des Turn- und Sportlehrers dadurch aufzuhelfen, daß man ihn zu Wissenschaften wie Physiologie oder Psychologie in Beziehung brachte. Solcher Anleihen bei den Wissenschaften bedarf es heute nicht mehr. Der Lehrer der Leibesübungen steht auf eigenen Füßen. In dem Augenblick, wo er begreift, daß Leibeserziehung politisch ist, bedarf er keiner Stützen und Krücken mehr. Es muß von ihm allerdings verlangt werden, daß er sich über seine eigene Existenz und seine Aufgaben im klaren sei. Von Weltanschauung und politischer Pädagogik kann er nicht dispensiert werden, denn ohne sie vermag er sich selber nicht zu verstehen. Mit welcher Wissenschaft er sich aber sonst noch beschäftigen mag — er bleibt in erster Linie immer Lehrer der Leibesübungen und hat als solcher, ursprünglich und nicht bloß zu Lehen, seine Stelle im Gesamterziehungssystem des deutschen Volkes. Und hierauf gründet sich sein Selbstbewußtsein.

Aus einem solchen Selbstbewußtsein muß ein neuer Lehrertypus erwachsen. Ganz gleich, wo dieser Lehrer steht, ob innerhalb der Schule oder innerhalb der HJ., der SA. oder des Aufgabenkreises des Nationalsozialistischen Reichsbundes für Leibesübungen: immer bleibt er sich bewußt, daß er kein bloßer Spezialist ist, der etwas „kann"

und sonst nichts, sondern daß er sich in einem mit hohen Energien geladenen Raume bewegt. Die Vorstellungen vom beschränkten „Turnlehrer" und reinen „Sportlehrer" gehören der Vergangenheit an. Sie waren nur möglich in einer Zeit, in der man den Bezirk des Politischen so verengt hatte, daß nichts davon übrigblieb, als was zum „Staate" gehört — wonach der Lehrer der Leibesübungen also bestenfalls durch einen staatlichen Anstellungsvertrag mit der Politik zusammenhängen konnte. Erst die Wiederherstellung der politischen Sphäre in ihrer ganzen Reinheit und ihrem ganzen Umfange, die durch den Nationalsozialismus erfolgt ist, hat den Lehrer der Leibesübungen als politischen Lehrer, der etwas anderes ist als ein staatlicher Funktionär, möglich gemacht. Der Liberalismus hatte die Politik entleiblicht und entseelt, er hatte den lebendigen Menschen in einen juristisch anerkannten „Staatsbürger" verwandelt. Niemand hat mehr Ursache, darüber nachzudenken, was der Übergang vom Staatsbürgerprinzip zum Volksbürgerprinzip bedeutet, als der Lehrer der Leibesübungen, der diesem Übergang seine neue Existenz verdankt.

Der Durchbruch von der individualistisch-etatistischen zur völkischen Weltanschauung vollzieht sich nicht nur im Reiche der Ideen, sondern ist ein reales Ereignis in der Seele unseres Volkes. Zum ersten Male in seiner Geschichte verpflichtet sich unser Volk als Ganzes auf eine gemeinsame Weltanschauung. An diesem Ereignis nimmt jeder an seiner Stelle teil; der Lehrer aber hat die Pflicht, seine Teilnahme an diesem Geschehen auch zu durchdenken. Er muß wissen, wer er ist und was er zu tun hat, er muß den Sinn kennen, der den Leibesübungen im Staate Adolf Hitlers zukommt. Noch klingt vielen die Wendung „politische Leibeserziehung" (die uns ungefähr das sagt, was dem Hellenen des Altertums das Wort „Gymnastik" sagte) fremd vor den Ohren. Es wird Sache der deutschen Lehrer der Leibesübungen sein, dieses Wort zu erobern und mit Leben zu erfüllen.

2.

Der Leib ist ein Politicum — das ist die erste Folgerung, die wir aus dem Volksgedanken zu ziehen haben. Der Staatsbürger hat einen Körper, über den er verfügt, mit dem er tun und lassen kann, was er will. Da der Staatsbürger überhaupt durch das Privateigentum definiert ist und alles nach dem Schema des Privateigentums behandelt, nimmt er auch seinen Körper als sein Privateigentum an. Der Volksbürger dagegen weiß sich durch seinen Leib mit dem Gesamtleib seines Volkes verbunden. Die Reinheit des Volksleibes zu erhalten, seine Gesundheit und seine Kraft zu steigern, ist die erste Aufgabe völkischer Politik. Dabei vermag der Staat durch seine Gesetzgebung und Überwachung vieles zu verhüten, die lebendigen Antriebe jedoch vermag er nicht zu geben. Staatspolitik alten Stils erschöpfte sich in Vorschriften und Ermahnungen, völkische Politik entwickelt Antriebe und pflanzt Gewohnheiten. Jene stützte sich auf Befehle und Strafen, diese baut auf Sitte und Erziehung. Leibespflege, Leibesübung und Leibeszucht des Einzelnen sind für das völkische Denken nicht mehr Sache eines Privatmannes, der um sein persönliches Wohl besorgt ist, sondern rücken unter den Gesichtspunkt der Gesundheit und Kraft des Ganzen. Es bleibt dem Einzelnen nicht länger überlassen, ob er gesund sein will oder nicht, ob er Anforderungen an die Entfaltung der Kräfte seines Leibes stellen will oder nicht. Bis zu welcher Höhe er es bringen will in der Ausbildung leiblicher Gewandtheit, bleibt nicht seinem subjektiven Ermessen anheimgestellt. Wenn er überhaupt teilhaben will an der nationalen Erziehung, dann muß er sich in das System von Forderungen einfügen, das der Staat als der Beauftragte der Volksgesamtheit aufgerichtet hat.

Über den politisch gewordenen Leib hinweg tritt alle Leibespflege und Leibesübung in den großen Zusammenhang völkischen Seins und völkischer Kraftenfaltung ein.

Der Staat mit seinen Hilfsmitteln und Organisationen nimmt sich nun nicht mehr nachträglich der von den Individuen begonnenen Vervollkommnung des Leibes an, er tritt nicht nur an einzelnen Stellen als Förderer hervor, wie das früher der Fall war, sondern er nimmt von Anbeginn das Ganze in seinen Schutz. Der Nationalsozialistische Reichsbund für Leibesübungen ist nicht Nachfolger des alten Reichsausschusses für Leibesübungen, sondern eine Neuschöpfung. Wer hier nur eine Organisationsänderung sieht, der sieht nichts. Der „Reichsbund" ist so wenig dem Sinne nach ein Nachfolger der früheren Organisation wie der Staat Adolf Hitlers dem Sinne nach ein Nachfolger der Republik von Weimar ist. Zeitlich folgen sie aufeinander, das aber, woraus sie folgen, sind verschiedene Welten. Der alte Reichsausschuß mag eine nützliche und zu seiner Zeit notwendige Dachorganisation für Sportvereine und ihre Bestrebungen gewesen sein. Er war ein Versuch, die Sportgesellschaft innerhalb der deutschen Grenzen zu organisieren, um ihr gewisse gemeinsame Unternehmungen möglich zu machen. Er war ein Zweckverband, der wie andere Zweckverbände vom Staate unterstützt wurde, ohne unmittelbar eine politische Funktion zu haben. Eine solche Funktion war ihm recht eigentlich unmöglich, weil der liberale Staat zwar sporttreibende Staatsbürger kannte, die, in Vereinen zusammengeschlossen, die Sportgesellschaft bildeten, nicht aber das lebendige Volk, das ein Leib und eine Seele ist. Der Leib des Volkes aber hat so gut seine Ehre wie die Seele. Daß der Leib ebenso gepflegt werden müsse wie der Geist — diese Nützlichkeitserwägung ist vom liberalen Denken längst angestellt worden. Man höre endlich auf, mit dieser Banalität die Philosophie der Leibesübungen zu bestreiten. Aus dem völkischen Denken ergibt sich, daß wir nicht von dem Leibe schlechthin und auch nicht vom Leibe des Einzelnen als Einzelnen reden, sondern vom Leibe des Einzelnen in Beziehung auf den Gesamtleib des Volkes. Und dieser Leib hat seine Ehre. Kein

Zweckverband ist imstande, diese Ehre zu wahren, das vermag nur der Staat selbst, dessen politischer Führung die Ehre der Nation als Ganzes anvertraut ist.

Als der deutsche Staat sich in einen Volksstaat verwandelte, verschwand auch die alte Sportgesellschaft. Der Staat gliederte den Sport sich ein, das einfache und klare Verhältnis, das durch die Formel „Sport und Staat" bezeichnet wird, trat an die Stelle der unbestimmten und unentschiedenen Einheit von früher. Im Reichsbund für Leibesübungen sind die alten Sportverbände nicht nur unter einem neuen Titel zusammengefaßt, sondern sie sind unter eine neue Aufgabe gestellt. Der ganze Aufbau gibt der neuen Verantwortlichkeit Ausdruck, die durch die Erkenntnis des Leibes als einer politischen Wirklichkeit entstanden ist. Der Leib des deutschen Volkes bildet eine Einheit und hat seine Ehre. Die leibliche Kraft und Tüchtigkeit des deutschen Volkes in allen seinen Gliedern zu der Höhe zu steigern, die dieser Ehre entspricht, gehört zu den wichtigsten Aufgaben der deutschen Staatsführung. So wird der Sport politisch.

Der Sportler hat die Neigung, die Welt des Sports zu isolieren und absolut zu setzen. Es gibt einen unechten Kult des trainierten Körpers, ein Sportfexentum, das nichts anderes als eine Abart des unpolitischen Philistertums ist. Innerhalb der alten Sportgesellschaft war eine wirksame Bekämpfung dieses Philistertums nicht möglich. Nachdem der Sport in den Raum des Staates getreten ist, verfällt das Trainingsphilistertum derselben Auflösung wie das Bierphilistertum, dessen scheinbarer Gegensatz es war. Die Erkenntnis des politischen Charakters unseres Leibes schließt zugleich jede Verabsolutierung des Leibes aus. Denn das Wort „politisch" weist auf die Gesamtexistenz unseres Volkes hin. Die Ehre des Leibes ist ein Teil der Gesamtehre der Nation. Dem Sportmenschen, der sich erhaben dünkt über jede geistige Leistung, muß der Satz entgegengehalten werden: Der Geist ist ebenso deutsch wie der Leib! Über der endlich erkann-

ten Einheit des Leibes darf die Einheit der Seele und des Geistes nicht vergessen werden. Es war einmal notwendig, den Leib gegenüber einer falschen Vergeistigung zu verteidigen. Aber die Zurückweisung des Intellektualismus darf nicht zu einer Geringschätzung der geistigen Arbeit führen. Spricht doch schon das alte Wort von mens sana in corpore sano. Wir wollen das in unsere Sprache übersetzen. Dann gilt es nicht vom Einzelnen, sondern von der Nation, und es bedeutet: Ein Leib — ein Geist!

3.

Gesundheit, Kraft und Tüchtigkeit des Leibes auf ihren Vollkommenheitspunkt zu bringen, ist das Ziel der politischen Leibeserziehung. Es genügt aber nicht, nur diesen Zweck im Auge zu haben. Die Leibeserziehung selbst ist ein Stück des nationalen Erziehungssystems überhaupt. Alle wahre Erziehung aber ist Charaktererziehung. Politische Leibeserziehung ist also nicht nur Erziehung des Leibes, sondern Erziehung des ganzen Menschen vom Leibe her.

Nur im Dienste in der Gemeinschaft und im Opfer für die Gemeinschaft bewährt sich der Charakter. Charaktererziehung und Gemeinschaftserziehung sind ein und dasselbe. Wir müssen die politische Leibeserziehung nicht nur von dem Politicum des Leibes aus, sondern auch von dem Politicum des Charakters aus ins Auge fassen. In ihrem Mittelpunkt finden wir die Charakterzüge der Tatbereitschaft und des Mutes.

Keine Gemeinschaft kann bestehen, ohne daß die Bereitschaft ihrer Glieder zum Einsatz fest und tief in den Herzen gegründet ist. Diese Bereitschaft setzt nicht nur die Kraft voraus, sondern auch den Mut, die Kraft zu gebrauchen. In diesem Sinne könnte man sagen, daß jede Gemeinschaft auf den Mut ihrer Glieder gegründet sei.

Eine Gemeinschaft von Feiglingen gibt es nicht. Feigheit, Mangel an Einsatzfähigkeit löst die Gemeinschaft auf. Wenn wir das, was die Gemeinschaft erhält, Tugend nennen, dann gilt der Satz: „Keine Tugend ohne Mut."

Die Schule der Leibesübungen ist eine Stätte echter Charaktererziehung vor allem deshalb, weil sie die Elementarschule des Mutes ist. In dieser Schule lernt man, Gefahren nicht zu scheuen und jederzeit das wirklich zu tun, was man unter Anspannung aller seiner Kräfte tun kann. Der Mut ist nicht eine Tugend unter vielen, sondern die Mutter aller Tugenden. Er ist es, der die Selbstbehauptung sowohl wie das Opfer möglich macht.

Nur die Elementarschulung des Willens und des Mutes freilich vollzieht sich im Umkreis der Leibesübungen. Nichts geht hier über die ersten Schritte; dann tritt rasch Automatisierung ein. Von einem gewissen Punkte an hören die meisten Übungen auf, den Willen wirklich in Anspruch zu nehmen. „Der erste selbständige Schritt des Kindes, sein erster Sprung ins Wasser waren Taten, die einen großen Aufwand von Willenskraft erforderten und somit diese übten. Die folgenden aber verlieren ersichtlich nach und nach diesen Wert und vollziehen sich sehr bald ohne jede Willensanstrengung. Damit verschwindet bei den Leibesbewegungen das geistige Moment; sie werden automatisch." (Konrad Koch.)

Diesem Verlust an Anregungskraft für den Willen bei fortschreitender Übung muß entgegengewirkt werden. Die Formel Konrad Kochs bleibt immer beachtenswert: „Jede Leibesübung soll auch Mutübung sein." Das wichtigste, von jeher angewendete Mittel gegen die Entwertung der Übungen durch Automatisierung ist die richtige Aufeinanderfolge nach dem Grade der Schwierigkeit. Darüber hinaus aber muß sich der von Konrad Koch formulierte Grundsatz in der Art und Weise der Übungen und in der Auffassung von ihrem Wesen bewähren. Zu diesem Zwecke muß vor allem die subjektivistische Auffassung

der Vergangenheit überwunden werden, wonach die Übung den „Zweck" hat, die Bewegungsfähigkeit des Einzelnen zu erhöhen. Die Übung wird unmittelbar nicht unternommen, um die Gesundheit des Einzelnen zu fördern oder seine Gewandtheit zu steigern. Das ist nur der Erfolg, der nicht an sich angestrebt wird. Was würde denn das unmittelbare Anstreben dieses Erfolges für die Erziehung bedeuten? Die Atmosphäre der Erziehung zum Mute würde dadurch völlig zerstört. Die Praxis der „Körperkultur aus hygienischen Gründen" hat das zur Genüge bewiesen. Unmittelbar darf jede Leibesübung nur der Aufgabe entspringen, sich durch den Leib und seine Kräfte hindurch zum Herrn des umgebenden Raumes zu machen. Die Eroberung des Raumes ist die allgemeine Aufgabe, an der der Mut sich erprobt. Alle einzelnen Aufgaben sind von dieser umfassenden Aufgabe abgeleitet. Mit Recht ist die nicht themalose, aber gegenstandslose „Freiübung" mehr und mehr außer Gebrauch gekommen. Entweder Spiel — oder eine auf einen bestimmten Gegenstand und seine Überwindung gerichtete Anstrengung: das ist das Prinzip neuzeitlicher Leibesübungen. „Jede Übung will ihren Gegenstand haben", sagt Toni Sandner. Und er fährt fort: „Will der Knabe etwa die Sprungbewegung erlernen? Nein, über Graben oder Planke will er setzen in mutigem Sprung. Oder etwa die Kletterbewegung schulen? Nein, auf Fels und Baum will er oben sein. Oder denkt der Knabe an das Gesund-Nützliche, wenn er in der winterlichen Natur sich tummelt? Nein, die ganze Lust, die das Gleiten auf Schnee- oder Schlittschuh bereitet, und die Freude am schnellen, raumdurchmessenden Gleitschwung will er auskosten, wenn er auf Eis und Schnee dahinsaust."

Es kommt darauf an, etwas zu überwinden, einen Sieg zu erringen. Auch in dieser Hinsicht hat Jahn richtig gesehen und gehandelt. Denn was ist das Turngerät anderes als ein künstlich hergestellter „Gegen-Stand", ein zweckmäßig konstruiertes Hindernis, dazu bestimmt, die Kräfte

in der Überwindung von Hindernissen zu üben. Der allgemeinste „Gegenstand" ist der Raum selbst und das, was ihn erfüllt: Erde und Wasser, Fels und Baum, Abgrund und Höhe. Diesen ganzen ungeheuren Bereich hat der moderne Sport uns erst erschlossen: das ist seine geschichtliche Tat.

Es ist eine Verfeinerung des Widerstandes, wenn an die Stelle des sinnlichen Gegenstandes im Raume die Zeit tritt, d. h. wenn es sich um eine Leistung handelt, für deren Bewertung die dazu gebrauchte Zeit entscheidend ist. Vom Raum zur Zeit geht der Weg, von der einfachen Leistung anschaulicher Überwindung zur verglichenen, gemessenen Leistung. Es ist der Weg vom Knaben zum Manne, von der schlichten Bewegung zum großen Wettkampf.

Sandner hat sehr schön geschildert, wie der Knabe noch ganz im Raume lebt, wie es ihm noch ganz auf die konkrete Eroberung des Jetzt und des Hier, auf den gegenwärtigen Sieg ankommt. Die Dauerleistung liegt ihm nicht, die Zeit, die er objektiv gebraucht hat, geht ihn noch nichts an: „Sein Wettlauf ist noch ganz leibhaftes Messen mit dem Gegner, nicht an eine bestimmte Strecke gebunden, sondern im Abschlag oder Entkommen endigend. Ihn interessiert nicht die Zeit, die er dazu braucht, wenn er nur der Erste war am Mal oder auf dem Hügel." Auf dieser Stufe mißt der Mensch sich an den Dingen, er nimmt den Raum erobernd in Besitz und besiegt die Hindernisse, die sich ihm in den Weg stellen. Der Wettkampf ist schon da, aber vom Spiel kaum zu trennen. Dann aber mißt er sich systematisch mit anderen Menschen, sei es unmittelbar im Kampfe, sei es mittelbar auf dem Umwege des Vergleichs. Mit der Entwicklung zum Jüngling setzt eine Erweiterung des Horizonts ein. Der objektive Maßstab tritt hervor, die Einzelleistung rückt in den ungeheuren Zusammenhang aller einmal möglich gewesenen Leistungen ein. Der Höhepunkt auf diesem Wege ist die Erwägung: Dies war einmal möglich zu er-

reichen — es muß auch meine Bestleistung werden. Mut und Willenskraft erhalten einen neuen Ansporn. Der Gegner ist nun nicht mehr der, der zufällig mir gegenübersteht, sondern die einmal erreichte Leistung überhaupt. Damit ist der Gegner gigantisch geworden, und auch der Ehrgeiz vermag nun die Wendung ins Gigantische zu nehmen. Die Welt des Wettkampfs tut sich auf, und damit beginnt der letzte Reiz, aber auch die höchste Gefahr des Sports. Diese Gefahr besteht darin, daß das Sportleben zu einem Vergleichen absoluter Leistungen ausartet. Es kommt nur noch darauf an, eine bestimmte Linie in einer bestimmten Zeit zu erreichen. Das höchste Ziel wird, den bestehenden Rekord zu schlagen. Die Leistung wird innerhalb eines Apparats exakt vorgeschriebener, höchst künstlicher Bedingungen nach der Art eines physikalischen Experiments behandelt: die Bewegung geschieht, der Ausschlag wird beobachtet, die Zahl wird angeschrieben.

Es ist billig, gegen die Rekordsucht zu wettern und den Rekordwahn „abzulehnen". Alles Tadeln und Mahnen bleibt umsonst, weil es sich hier ja nicht um willkürliche Auswüchse handelt, sondern um Erscheinungen, die mit dem Wesen sportlich betriebener Leibesübung notwendig verknüpft sind. Auf den objektiven Maßstab der Leistung kann nicht verzichtet werden, ohne daß den Übungen ihr ganzer Ernst und ihre ganze Härte genommen wird.

Man darf den in Zahlen ausdrückbaren Wert nicht bagatellisieren, wenn das Ganze nicht wieder zum bloßen Spiel werden soll. Die einmal erreichte Höhe der Leistung muß gehalten und, wenn möglich, übertroffen werden. Wer dieses harte Prinzip eines Sports aufhebt, hebt den Sport selber auf. Andererseits liegen die geradezu tödlichen Wirkungen dieses Prinzips vor Augen: Rekordwahn und sportlicher „Betrieb" treten an die Stelle gesunden, frohen Lebens. Es ist, als ob ein Fluch über dem Sport liege. Wenn die frühe Phase der ersten Mutproben und Raumüberwindungen durchschritten ist, wenn erst ein-

mal die Zeit beherrschend hervortritt in Gestalt der genauen Zeitmessung und des exakten Zeitvergleichs (Symbol: die Stoppuhr!), dann ist die Unschuld und die Freude dahin, die Prosa der Aschenbahn ist da, und die Gefahr des Sportbetriebs wird akut.

4.

Man pflegt zur Verteidigung des nach absoluter Leistung ausgerichteten Sportbetriebs auf die Sportmannschaft hinzuweisen und meint die Vorwürfe des Individualismus und der seelenlosen Sachlichkeit, die gegen diesen Betrieb nicht ohne Grund erhoben werden, durch den Hinweis auf die gemeinsame Arbeit, die Disziplin und den Gemeinschaftsgeist der Sportmannschaften widerlegen zu können. Allein es ist von mir an anderer Stelle schon darauf hingewiesen worden, daß die reine Sportmannschaft einen gänzlich unpersönlichen Charakter trägt und insofern gar nicht als Mannschaft im politischen und erzieherischen Sinne angesehen werden kann. Sie ist unter dem Gesichtspunkt der Leistung gebildet und sieht sich selber ausschließlich unter diesem objektiven Gesichtspunkt. Ich habe sie „vorübergehende Leistungskameradschaft" genannt. Unter Mannschaft verstehen wir etwas ganz anderes. Zur Mannschaft gehört eine Verbundenheit der Glieder, die nicht abhängig ist von dem technischen Zweck, der unmittelbar erreicht werden soll. Die Sportmannschaft dagegen ist ein technischer Verband, und je reiner sie das ist, desto besser ist es für den Sport. Es wäre ganz irrtümlich, diesen gegebenenfalls für Tage und Stunden zusammengestellten Verband als eine besondere Art von Mannschaft aufzufassen. Fällt der Zweck fort, der den Zusammenschluß bewirkte, so fällt die „Sportmannschaft" auseinander. Der Geist einer echten Mannschaft dagegen würde durch den Fortfall des nächsten Ziels nicht zerstört; er würde sich dann erst recht bewähren. Die Mann-

schaft wird zwar nur durch eine gemeinsam empfundene und anerkannte Aufgabe wirklich — das unterscheidet sie von bloß persönlichen Freundschaftsbünden —, aber keineswegs ist das, was sie zur Einheit zusammenschmiedet, die Vollbringung einer speziellen Leistung. Die Leistung erscheint hier vielmehr nur als das Mittel der Erprobung, wer „dazugehört" und wer nicht, als das Selbstverständliche, das beinahe nebenher geschieht. Nicht die Leistung ist das eigentlich Wirkliche, sondern das Leben der Mannschaft selber ist es. Die Leistung des Einzelnen erhält naturgemäß einen gänzlich neuen Sinn, sobald der Einzelne selber von der Mannschaft her gesehen wird.

Unter dem Gesichtspunkt des lebendigen Zusammenseins und Zusammenwirkens, das nicht nur auf vorübergehende Momente beschränkt ist, erfolgt auch die Auslese innerhalb der Mannschaft. Den Ausschlag gibt der Charakter, die Fähigkeit, Kamerad sein zu können. Der Maßstab der Mannschaft ist der Charakter, nicht die Leistung. Bei der Sportmannschaft entscheidet zuletzt das Verhältnis des Einzelnen zu einer abstrakten Leistung, bei der wirklichen Mannschaft entscheidet das Verhältnis des Einzelnen zur Mannschaft selbst. Es ist eine Fiktion, daß Charakterqualität im Sinne echter Kameradschaft und Qualifikation für Höchstleistungen notwendig zusammenfallen müssen.

Schließlich ist noch an die Stellung des Führers zu erinnern. Der Führer einer Mannschaft ist weder einem Trainer zu vergleichen, noch ist es notwendig, daß er in einer bestimmten Hinsicht die Bestleistung aufzuweisen habe. Führerqualität ist eine Qualität eigener Art, und sie kann nur in bezug auf die Mannschaft verstanden werden. Daß der Führer etwas „können" muß auch im Sinne einer objektiven Leistung, wird vorausgesetzt; aber nicht das Können, sondern das Führersein ist es, worauf es ankommt. Diese Qualität kann durch kein Können ersetzt werden — so wenig, wie die lebendige Wirklichkeit

einer Mannschaft jemals durch die bestfunktionierende Leistungskameradschaft ersetzt zu werden vermag.

Der Sport, wie er bisher verstanden wurde, kennt wohl die Mannschaft als technische Zweckform, aber nicht als politische Lebensform. Zwischen dem Leistungsprinzip und dem Mannschaftsprinzip besteht nicht die bisher vorausgesetzte Harmonie. Die Spannung, die hier auftritt, darf nicht dadurch verschleiert werden, daß man die vorübergehende Sportmannschaft kurzerhand mit der echten Mannschaft gleichsetzt oder so tut, als sei ein allgemeiner Wille zur Höchstleistung ausreichend. In der Form, daß jeder Einzelne das Beste aus sich herausholen muß, gehört dieser Wille zu den allgemeinen Voraussetzungen. Aber ein solcher Wille, auch wenn er allen gemeinschaftlich ist, begründet noch keine Gemeinschaft. Formierte Gruppen von Einzelnen, die sich zu sportlichen Höchstleistungen verpflichtet fühlen, ergeben noch längst nicht jene geschlossenen Mannschaften unter einem Führer, innerhalb deren allein wirkliche Charaktererziehung möglich ist. Politische Leibeserziehung als Charakterschulung läßt sich daher auf das rein sportliche Leistungsprinzip nicht gründen. Vielmehr muß von einem außerhalb des rein Leistungsmäßigen liegenden Prinzip ausgegangen werden. Dieses Prinzip sehen wir in der politisch ausgerichteten Mannschaft.

Damit haben wir die für die Begründung der politischen Sportpädagogik grundlegende Einsicht gewonnen. Bevor hierüber nicht Klarheit und Übereinstimmung erzielt ist, muß die Auseinandersetzung über die Grundfragen ergebnislos bleiben. Es ist nützlicher, das Problem bis zu der schärfsten Entgegensetzung von Leistung und Mannschaft zu durchdenken, als zu früh sich bei einer Scheinlösung zu beruhigen.

Zwei Tendenzen stehen sich gegenüber: Entweder kommt der Leistung der absolute Vorrang zu — dann gibt auch die Leistung das Prinzip des Aufbaus ab, und

die Bildung der Mannschaft und das erzieherische Moment sind zweiten Ranges. Oder der Vorrang gebührt der Mannschaft — dann ist aber auch die Möglichkeit gegeben, daß gegen das Prinzip der Leistung entschieden wird. Das Interesse der Mannschaft an ihrer eigenen Selbstbehauptung kann praktisch zu einer leistungsfeindlichen Tendenz führen, auch wenn an sich (theoretisch) das Leistungsprinzip anerkannt wird.

5.

Um das Prinzip der abstrakten Leistung und den damit verbundenen Rekord- und Starbetrieb zu rechtfertigen, hat man folgende Erwägung angestellt. Es ist ganz falsch, so sagt man, die Spitzenleistung für sich ins Auge zu fassen. Wer den Sieger erblickt, sieht die Schar derer, mit denen er sich geübt hat und die sich auch um den Sieg bemüht haben, nicht mit. Und doch gehört diese Schar mit dazu. Jeder große Erfolg ruht auf einer breiten Basis von konkurrierenden Bemühungen. Wenn man dieses Ganze ins Auge faßt, dann verliert die Spitzenleistung ihre herausfordernde Isoliertheit, sie gliedert sich in einen größeren Zusammenhang ein und erweist sich nicht nur durch sich selbst, sondern auch in bezug auf diesen Zusammenhang als sinnvoll.

Gerade eine solche an sich richtige Erwägung enthüllt das, worauf es ankommt. Sie macht die Frage nach dem Prinzip des Aufbaus der gesamten Leibesübungen sichtbar. Um den Zusammenhang der Spitzenleistung mit dem, was ihr vorhergeht, geht es in der Tat. Handelt es sich aber dabei um einen Zusammenhang von abstrakten Leistungen oder von Menschen? Die Erwägung, von der wir ausgingen, kann in diesem wie in jenem Sinne verstanden werden. Das Aufbauprinzip ist in beiden Fällen ein völlig verschiedenes. Dem abstrakten Leistungsprinzip entspricht das Prinzip der Pyramide: Leistung auf Lei-

stung bleibt in der Basis zurück, bis zuletzt die pyramidale „Spitzenleistung" allein übrig ist. Die Einheiten, aus denen diese Pyramide sich zusammensetzt, sind Leistungen. Daß, um zu diesen Leistungen zu gelangen, auch gemeinschaftliches Üben, Üben in Mannschaften notwendig ist, wird bereitwillig zugestanden. Diese nachträgliche Anerkennung bedeutet jedoch für den Aufbau des Ganzen nichts. Man versuche, eine Gliederung von Mannschaftskreisen in dieses abstrakte Schema hineinzubringen — es ist unmöglich. Man kann wohl irgendwo einen Trennungsstrich ziehen, aber man kann nicht gliedern. Jeder Versuch, ein Prinzip der Gliederung aus der Leistungspyramide selbst herauszuholen, ist zum Scheitern verurteilt. Dieses Prinzip kann nur unorganisch, das heißt von außen, hinzutreten. Genau so unorganisch tritt zum reinen, auf Leistung gestellten Sportbetrieb die politische Erziehung hinzu. In seinem Ansatzpunkt ist sie nicht enthalten.

Das Aufbauprinzip der deutschen Leibesübungen kann nur vom Menschen her genommen werden, das heißt es kann nur die Mannschaft sein. An die Stelle der Leistungspyramide tritt somit ein ganz anderes Bild: ein System von geschlossenen Kreisen, durch die die Mannschaftseinheiten dargestellt werden. Dieses Aufbauprinzip ist schon in seinem Ansatz erzieherisch und politisch zugleich. An die Stelle des abstrakten Elements „Leistung" tritt die Gliederungseinheit „Mannschaft". Die lebendige Gliederung ist das erste, nicht die Pyramide der Leistungen. Geht man von der absoluten Leistung aus, dann wird auch die Mannschaftsgliederung von der Leistung her gesehen, und der lebendige, erzieherische Mannschaftsgeist stirbt dahin. Geht man umgekehrt von der Mannschaft aus, so blickt man auch auf die Höchstleistung von der Mannschaft her — und das ist das allein Richtige!

Muß nun aus diesem Anlaß dem Leistungsprinzip notwendig Schaden erwachsen? Die Antwort lautet: Nein.

Denn die Mannschaftsgliederung läßt sich nicht in die Leistungspyramide, aber die Leistungspyramide läßt sich in die Mannschaftsgliederung projizieren. Ist die Mannschaftsgliederung einmal vorhanden, dann ist es möglich, durch ein System von Forderungen den „Willen zur Höchstleistung" in den einzelnen Einheiten auf den richtigen Grad zu bringen. Niemals dagegen läßt sich das einholen, was durch den falschen, gliederungsfeindlichen Ansatz des abstrakten Leistungsprinzips verlorengeht. Gegen das Schema der Leistungspyramide ist an sich kein Einwand zu erheben. Dieses Schema wird immer angewendet werden müssen, wo es sich um Wettkämpfe handelt. Abgelehnt werden muß dieses Schema lediglich als Aufbauprinzip aus dem angegebenen Grunde: Nicht die abstrakte Leistung, sondern nur der lebendige Mensch kann das Prinzip des Aufbaus hergeben.

Entscheidend ist, wo der Einzelne herkommt — aus der isolierten Arbeit um seine Höchstleistung oder aus der Mannschaft? Man wird es jedem anmerken, wo er herkommt. Die Haltung, die das Leben in der politischen Mannschaft dem Einzelnen gibt, ist unersetzlich und auf andere Weise nicht zu gewinnen. Der im Niemandsland stehende einsame Sportler gehört der Vergangenheit an. Die Zukunft gehört der Mannschaft und denen, die sie zur Höchstleistung aus sich entläßt. Absonderung und Einsamkeit wird immer notwendig sein, wenn durch Übung und Anstrengung das Letzte erreicht werden soll. Diese notwendige Isolierung tritt nunmehr aber nicht als Prinzip, sondern als Durchgangsmoment auf. Zuvor war die Absonderung symbolischer Ausdruck für die Abstraktheit des reinen Leistungsprinzips. Jetzt ist sie etwas, das derjenige auf sich nimmt, der aus der Mannschaft heraus in den olympischen Kreis der Leistungen einzutreten befähigt ist.

6.

Man kann den „olympischen Gedanken", wie er von denjenigen propagiert wird, die den Sport grundsätzlich unpolitisch auffassen, nicht schärfer charakterisieren, als indem man ihn die Krönung des abstrakten Leistungsgedankens nennt. Wohl treten bei den olympischen Wettkämpfen „Nationalmannschaften" auf, wohl wehen die Fahnen und erklingen die Hymnen — aber für den sportlich Denkenden ist das alles nur äußeres Kleid. Worauf es ihm ankommt, ist der Leib und die Leistung. Jede Erinnerung an die breite, gegliederte Basis der Mannschaften, aus denen der einzelne Wettkämpfer und die einzelne Wettkampfmannschaft hervorgeht, ist verbannt.

Vom abstrakten Leistungsprinzip und seinem Individualismus geht es geradlinig fort zum Internationalismus. Eine echte Mannschaft ist die symbolische Darstellung ihres Volkes, nicht, wie der isolierte Einzelne oder die bloße Sportmannschaft, nur Repräsentant einer Leistung. Sieht man bloß Leistungen, so sieht man auch bloß Repräsentanten, Leistungsträger von neutraler Beschaffenheit. Der sonst mit Recht mißtrauisch angesehene Individualismus ist auf einmal fröhlich auferstanden und sonnt sich im Lichte des „olympischen Gedankens".

Aber ein Olympia so sehen heißt seinen Sinn gänzlich verfehlen. Es gibt keinen absoluten Ort, von dem aus man ein Olympia betrachten könnte. Nur von den Nationen aus wird Olympia sichtbar. Es gibt nur ein Olympia der Nationen, wie es ehedem nur ein Olympia der hellenischen Städte gab. Es ist sinnlos, die einzelnen Leistungen abzuscheiden (gleichsam durch Querschnitte) und zu einer abstrakten olympischen Pyramide zu vereinigen. Man muß diese Leistungen in ihrer Beziehung zu den nationalen Einheiten (gleichsam in Längsschnitten) sich vor Augen stellen. Das sportliche Leben der einzelnen Nationen tritt, sich vollendend und sich selber übertreffend, in der olympischen Leistung hervor. Aber nicht die

einzelne Nation empfängt ihren Sinn durch den olympischen Kranz, sondern jedes Olympia empfängt seinen Sinn dadurch, daß auf ihm die Mannschaften der Nationen sich bewähren. So empfängt die einzelne Mannschaft nicht den Sinn ihrer Existenz durch die Leistung des Einzelnen, sondern trägt diesen Sinn in sich selbst — die Leistung in ihrer objektiven und in gewissem Sinne zufälligen Exaktheit ist nur der Kranz, den die Kraft und der Mut dieser Gemeinschaft sich selber windet.

In drei Stockwerken erhebt sich der stolze Bau der Deutschen Leibesübungen. Die unteren Stockwerke tragen das obere, aber zugleich hat jedes seine Vollendung in sich selbst. Bezeichnen wir die drei Stockwerke mit Stichworten: Grundausbildung — Wettkampf — Kampf um die olympische Leistung.

Unter abstrakt-sportlichem Gesichtspunkt ist die Grundausbildung uninteressant; unter dem Gesichtspunkt der Erziehung ist sie von höchster Bedeutung. Denn hier vollzieht sich die Elementarschulung der Kraft und des Mutes, die für das Gesamtleben der Nation von entscheidender Wichtigkeit ist. Erst wenn man der Faszination durch die absolute Leistung nicht mehr erliegt, kann man das Eigenleben und das Eigenrecht dieser untersten und breitesten Sphäre gewahr werden. Hier sind Ziele gesteckt, die jeder erreichen kann. Aus dem Sichtummeln und Spielen, aus dem volkstümlichen Turnen steigt langsam die leichtathletische Leistung empor. Das Wandern, das Schwimmen und der Schneelauf bilden gewissermaßen die Poesie dieser Sphäre.

Auf der zweiten Stufe tritt der Kampf um die Leistung mit aller Wucht hervor. Damit beginnt auch die Spezialisierung, die das Moment der Gefahr, das im Leistungsprinzip liegt, sichtbar werden läßt. Der Wettkampf und die Mannschaft erreichen hier ihre Blüte. Das Reichssportabzeichen gibt das Maß der Leistung an, die zum mindesten erreicht werden soll.

Auf der dritten Stufe finden wir die kleine Schar, die

zum olympischen Wettkampf antritt. Die Idee des Wettkampfes erreicht zugleich mit der Idee der Leistung ihren höchsten Gipfel. Es war der Sinn unserer Darlegungen, zur klaren Erkenntnis zu bringen: daß dieser Gipfel wohl von der breiten Basis der volkstümlichen und der mannschaftlichen Leibesübungen her richtig gesehen werden kann, daß es aber zur Auflösung und in einen leeren Sportbetrieb führt, wenn man versucht, von dieser Spitze aus schematisch nach dem Prinzip der Leistung die Sphäre volkstümlichen Lebens und politischer Erziehung zu konstruieren.

DER GEMEINSCHAFTSBEGRIFF BEI ROUSSEAU, FICHTE UND PESTALOZZI

Je mehr man sich mit der praktischen Wirksamkeit und der Lehre Pestalozzis beschäftigt, desto großartiger erscheint der von ihm vollzogene Durchbruch durch den Individualismus. Mit der Blindheit des Genius, aus eigener Seelenfülle heraus hat der Schweizer in seinem Felde etwas Ähnliches geleistet wie der Ostpreuße Herder. Wie Herder uns von dem individualistischen Denken der Aufklärung befreit und uns die Kultur als ein Erzeugnis der Völker zu fühlen und zu erkennen gelehrt hat, so hat Pestalozzi uns die Erziehung als eine Erziehung nicht nur für, sondern auch durch die Gemeinschaft fühlen und sehen gelehrt. In diesem Sinne können wir Pestalozzi den Herder der Pädagogik nennen.

Humanismus und Aufklärung werden mit Recht „pädagogische" Strömungen genannt. Unser heutiges Interesse an der Schule, am Lernen und Lehren, an Unterricht und Erziehung stammt wesentlich aus diesen geistigen Bewegungen. Aus ihnen stammt aber auch jene Verengung des pädagogischen Problems, die die Theorie der Erziehung streckenweise zu einem der unerfreulichsten und unfruchtbarsten Kapitel der Geisteswissenschaften macht. Von ihrem Ursprung in Humanismus und Aufklärung her leidet die Theorie der Erziehung unter einem falschen Ansatz. Erasmus und Vives, Comenius und Ratke sind wohl Reformer der Schule und kühne Neuerer in der Didaktik, aber sie lassen die wesentlichen Fragen unangerührt. Pestalozzi dagegen ist nicht ein bloßer Reformer der Schule, sondern ein Revolutionär der Erziehung. Er befreit die Pädagogik aus ihrer Überwucherung durch die Didaktik und stellt sie auf eigene Füße. Seine Entdeckung der

Gemeinschaft als Grundlage aller Erziehung bedeutet die Loslösung der pädagogischen Theorie von den Fesseln des Individualismus und die Gewinnung des einzig möglichen fruchtbaren Ansatzes der Erziehungswissenschaft.

Den Ruhm dieser Befreiung genießt bis zum heutigen Tage freilich nicht Pestalozzi, sondern Rousseau. Im „Emil" sieht man das Grundbuch der neueren pädagogischen Wissenschaft. Hier meint man die Gedanken zu finden, die nicht nur revolutionierend auf ihre Zeit gewirkt, sondern auch den Ansatz des pädagogischen Problems bis zu uns hin bestimmt haben. Die Erziehung des Einzelnen zum „Menschen" durch planmäßige Entfaltung der in ihm schlummernden physischen und geistigen Kräfte bis zu seiner Einfügung in die menschliche Gesellschaft — das soll von Rousseau an das Programm aller Erziehung und der Schlüssel zur pädagogischen Theorie sein. Unzählige Male ist das nachgesprochen worden, unzählige Male hat man sich damit an dem Genius Pestalozzis versündigt. Denn nicht Rousseau, sondern Pestalozzi ist der wirkliche Revolutionär in der Geschichte der Erziehungswissenschaft. Durch Rousseau wird nur eine Seite der Aufklärung überwunden; gerade im entscheidenden Punkt bleibt der Verfasser des „Emil" völlig in der Aufklärung befangen. Pestalozzi dringt bis in die Tiefe vor und zerstört das Aufklärungsdenken in seinem Ansatz.

Durch Rousseau ist die Erziehung von der Vormundschaft des Buches befreit worden; das Recht der Kindheit und Jugend ist von ihm gesehen und bejaht worden; ebenso das Recht des Körpers und der Handarbeit. Das mögen wichtige Entdeckungen im Gebiete der Erziehung sein. Aber uns geht es um das Prinzip. Ist Rousseau der Erschließer des wahren Reichs der Erziehung, wie es uns von der liberalen Historie immer wieder vorgestellt worden ist, oder bildet seine Pädagogik lediglich den Höhepunkt des Individualismus der Aufklärung in ihrer durch ihn herbeigeführten letzten Phase?

Die geschichtliche Bedeutung Rousseaus beruht darauf,

daß er dem Rationalismus der Aufklärung ein Ende bereitet hat. Gewöhnlich wird angenommen, daß Rationalismus und Individualismus so eng miteinander verbunden seien, daß das Ende des einen auch das Ende des andern bedeuten müsse. Das ist nicht der Fall. Es gibt einen rationalistischen und einen irrationalistischen Individualismus. Rousseau verläßt das individualistische Denken der Aufklärung nicht, wenn er an die Stelle der Vernunft das Gefühl setzt. Was dadurch erreicht ist, ist lediglich ein Individualismus in neuer, gefährlicherer Form. An die Stelle des individualistischen Rationalismus tritt der individualistische Sentimentalismus, die strenge Herrschaft der Vernunft wird abgelöst durch die Anarchie des nur sich selber fühlenden und sein Glück ungestüm begehrenden Herzens. Die Vernunft hat immer noch ihre Maßstäbe und ihre Formen; das entfesselte Herz aber kennt nur sich selber und seine formlose Willkür. Die „Befreiung" durch Rousseau führt nicht zu einer neuen, tieferen Bindung, sondern zur Auflösung. Deshalb konnte Rousseau zum Philosophen der französischen Revolution werden, die in sich selber das Maß nicht fand, sondern von außen durch den General Bonaparte zum Stehen gebracht werden mußte.

Rousseaus Philosophie ist ohne bindendes Prinzip — wie könnte also sein „Emil" den richtigen pädagogischen Ansatz enthalten? An die Stelle des rationalistischen Individualismus tritt der irrationalistische — und dieser ist noch gefährlicher als jener!

Im „Emil" werden drei verschiedene Arten von Erziehung unterschieden. Der Einzelne wird erzogen durch die Natur oder die Menschen oder die Dinge. Die Erziehung der Natur ist nicht von uns abhängig, die der Dinge nur in gewisser Hinsicht, und auch die durch den Menschen liegt nur bedingungsweise in unserer Hand. Wirklicher Erzieher ist der Zusammenhang der Natur und der Dinge. Der Pädagoge hat nicht zu erziehen, sondern nur dafür zu sorgen, daß nichts getan werde, was das Erziehungswerk der Natur stören könnte. Bei dem Worte „Natur" ist jede Vor-

stellung von natürlicher menschlicher Gemeinschaft fernzuhalten. „Natur" bedeutet lediglich den Zusammenhang der Kräfte und Ereignisse, in den der Mensch gestellt ist; das Ergebnis der Erziehung soll sein, daß er sich zuletzt in einem richtigen Verhältnis zur Natur befindet.

Rousseaus „Natur" ist ein völlig unpersönlicher Erzieher; der Zusammenhang der Natur und der Dinge, durch dessen Rückwirkungen er zur Erkenntnis der eigenen Kraft und — Schwäche gelangt, ist ein unmenschlicher. Die menschliche Gemeinschaft ist in Rousseaus Ansatz in keiner Form enthalten. Emil ist Waise, er steht außerhalb aller Beziehungen und Bindungen. Das einzige menschliche Verhältnis, in welchem er von Anbeginn gezeigt wird, das zu seinem Erzieher, bleibt völlig unbestimmt, gestaltlos und kühl. Dieser Erzieher steht neben dem eigentlichen Geschehen, er unterstützt und erläutert nur, was sich von selber vollzieht. Weder die Familie noch der Männerbund wirken auf Emil ein. Der andere Mensch wird für ihn erst in dem Augenblick bedeutend, wo seine Geschlechtlichkeit erwacht. Er tritt ihm in der Gestalt der Geliebten entgegen. Die ausführliche Schilderung der Pubertät bezeichnet daher die entscheidende Wendung im Aufbau des Ganzen. Am Grundsätzlichen wird freilich durch das Auftreten Sophies nichts mehr geändert. Die Erziehung ist vollendet. Emil, der ohne Menschen zum „Menschen" gebildet worden ist, wird Gatte und Vater und auf diesem Wege Staatsbürger.

Emil ist nicht nur in äußerer Einsamkeit und Stille, sondern auch in vollkommener innerer Einsamkeit, gewissermaßen in einem gesellschaftlich leeren Raum aufgewachsen. Wenn er gleichwohl als Staatsbürger in Übereinstimmung mit den Forderungen von Rousseaus politischem Hauptwerk („Der Gesellschaftsvertrag") endet, so ist das rein intellektuell betrachtet, kein Widerspruch, denn das Leben in der menschlichen Gesellschaft ist und bleibt ja für Rousseau das Ziel der Erziehung. Sein Emil wird zwar abseits von der menschlichen Gemeinschaft, aber doch

für das Leben in der Gemeinschaft erzogen. Darin besteht gerade die eigentümliche Paradoxie des erziehungsphilosophischen Ansatzes bei Rousseau: nur außerhalb der Gemeinschaft (von heute) kann für die Gemeinschaft (von morgen) erzogen werden. Die Erziehung zur wahren, künftigen Gemeinschaft soll durch die Trennung von der verderbten, gegenwärtigen Gemeinschaft möglich gemacht werden.

Unbeantwortet bleibt hierbei die Frage, ob es überhaupt möglich ist, einen Menschen außerhalb des Gemeinschaftslebens für die Gemeinschaft zu erziehen. Wie soll wohl ein Mensch, der das Erlebnis der Gemeinschaft nie gehabt hat, in die Gemeinschaft hineinwachsen? Aus dem vereinzelten Egoisten kann durch die Ehe ein Familienegoist werden, aber nicht mit einem Male ein Mensch in der Gemeinschaft. Ohne das Erlebnis der Gemeinschaft von Jugend auf ist eine Erziehung für die Gemeinschaft nicht möglich. Rousseaus System ist das System des vollendeten Egoismus. Alle seine Berufungen auf das mitfühlende Herz können nicht verschleiern, daß der Individualismus hier auf seinen Gipfel kommt und sich selber ad absurdum führt. Die Ergänzung dieses extremen Individualismus ist ein ebenso extremer Kollektivismus, wie wir ihn in Rousseaus Staatsbegriff finden.

Aus der gleichen geschichtsphilosophischen Voraussetzung: daß die Gegenwart völlig verderbt sei, zieht Fichte eine ganz andere pädagogische Folgerung. Er sondert die im Geiste eines neuen Zeitalters zu erziehende Generation zwar auch ab von der Älteren, aber er läßt die Kinder doch immerhin unter der Obhut ihrer Lehrer in einer Anstaltsgemeinschaft aufwachsen.

Aber die Bedeutung Fichtes für die theoretische Pädagogik ist nicht in der Eroberung des Begriffs der Gemeinschaft für die Erziehungswissenschaft zu suchen. Fichte tritt an das Problem der Erziehung unter dem Gesichtspunkt der ideellen Aufgabe heran, die der neuen Generation gestellt ist. Auf diesem Wege findet und gestal-

tet er den Begriff der Nation als einer geschichtlichen Abstammungsgemeinschaft, die zugleich eine Gemeinschaft der reinen Geister ist, wobei es Fichte wesentlich auf den Nachweis des geistigen Charakters dieser Gemeinschaft ankommt, nicht jedoch auf den Nachweis der eigenständigen Bedeutung einer konkreten Gemeinschaft als solcher. Und von einer erzieherischen Wirksamkeit der Gemeinschaft ist nicht die Rede. Schließlich ist auch bei Fichte die Erziehung mehr eine Erziehung zur geistigen Gemeinschaft, als eine Erziehung durch die Gemeinschaft. Von den beiden konkreten Gemeinschaftsformen (Familie und Männerbund oder Sippe und Gefolgschaft) erscheint in Fichtes Erziehungssystem nicht eine. An ihrer Stelle steht die reine Vernunftkonstruktion einer Erziehungsanstalt, die unter der Aufsicht von Lehrern Kinder beiderlei Geschlechts vereinigt.

Ursprünglich und vor aller Erziehung, so meint Fichte, liegt im Menschen das, was Erziehung überhaupt erst möglich macht. Sittlichkeit kann nicht in das Kind hineingebracht werden, wenn sie nicht vorher in demselben schon wäre. Die reinste Gestalt dieser Sittlichkeit aber ist der Trieb nach Achtung. Nicht sinnliche Kindes- und Elternliebe, wie Pestalozzi annimmt, sondern Trieb zu gegenseitiger Achtung ist für Fichte die Grundlage aller sittlichen Erziehung.

Demnach entwickelt sich der Mensch nicht im Leben innerhalb der Gemeinschaft durch gegenseitiges Nehmen und Geben zum vollen Menschen, sondern das Zusammenleben mit andern ist nur die Konsequenz einer fertig in uns gelegten, gleichsam präformierten Sittlichkeit. Der Trieb nach Achtung hat keine eigentliche Entwicklung, er ist seinem Gehalt nach immer derselbe. Er ändert sich wohl der Erscheinung nach, aber nicht dem Wesen nach.

So nimmt Fichte zwar die Beziehung zwischen Mensch und Mensch als Grundlage aller sittlichen Erziehung an, aber er versteht darum nicht den Menschen als ein in sittlicher Hinsicht innerhalb der Gemeinschaft sich ent-

wickelndes Wesen. Das hat zur Folge, daß die Gemeinschaft als die Voraussetzung der sittlichen Entwicklung in der pädagogischen Theorie gänzlich in den Hintergrund tritt. Der Begriff der Nation wird von Fichte, so merkwürdig uns das auch heute klingen mag, nicht aus dem Begriff der Gemeinschaft abgeleitet. Fichte weiß nichts davon, daß der Mensch erst in der Gemeinschaft zum wirklichen Menschen heranwächst. Gegenseitige Achtung ist etwas Großes, aber in gegenseitiger Achtung erschöpfen sich längst nicht die menschlichen Beziehungen einer lebendigen Gemeinschaft. Viel elementarere Vorgänge als der des gegenseitigen Sichachtens machen die Grundschicht des Lebens der Gemeinschaft aus. Weil Fichte alle diese Vorgänge unbeachtet läßt, vermag er seinen Begriff der Nation nicht von unten her aufzubauen, sondern muß ihn von oben her konstruieren.

Pestalozzi wiederum kennt den Begriff der Nation im Fichteschen Sinne nicht. Sein Begriff des Volkes ist lediglich ein sozialer. „Volk" bedeutet bei Pestalozzi ganz unbestimmt das „niedere" Volk, dem geholfen werden muß, nicht das politische Volk, die geschlossene Nation. Der Weg Pestalozzis zur Pädagogik führt nicht über die Philosophie der Geschichte und die geschichtliche Erscheinung der Nation, sondern über das Erlebnis der Jugenderziehung. Und das bedeutet bei ihm: über das Erlebnis der lebendigen Gemeinschaft.

Es ist die enge Gemeinschaft des Hauses, der Familie, der elterlichen und kindlichen Liebe, die Pestalozzi dabei ausschließlich im Auge hat. Niemals hat sich sein Gemeinschaftsbegriff von diesem engen Ausgangspunkt gelöst. Die Zeitbedingtheit dieses friedlich-idyllischen Begriffs der Gemeinschaft ist leicht zu erkennen, und die Kritik desselben kann im Zeitalter der großen Nationalstaaten ohne Mühe gegeben werden. Für die pädagogische Theorie aber ist nicht entscheidend, von welchem Teilbezirk der Gemeinschaft Pestalozzi ausging, sondern entscheidend ist einmal die Tatsache, daß er überhaupt bei der realen Gemein-

schaft der Familie eingesetzt hat — das war eine echte Revolution — und zum zweiten, in welcher Weise er seinen Ansatz aufgefaßt hat.

Im Bewußtsein der Nachwelt lebt Pestalozzi als Schöpfer der Methode des Elementarunterrichts fort, als Didaktiker also. Ein tragisches Mißverständnis! Gerade auf das, was vor aller Didaktik liegt, kam es dem Praktiker wie dem Theoretiker Pestalozzi an. Es ist ihm schwer geworden, seinem größten und wichtigsten Gedanken angemessen Ausdruck zu geben, und vielleicht können wir erst heute ganz verstehen, wie einfach und richtig der Ansatz der Pestalozzischen Pädagogik ist.

Es war eine ganz schlichte Erkenntnis, die Pestalozzi aussprechen wollte. Aller Unterricht, und mag er noch so erfolgreich sein, ist ohne Wert und Sinn, wenn er sich nicht vollzieht im Rahmen einer lebendigen Gemeinschaft. Ausbildung des Intellekts und des Willens führt zu nichts als tausend leeren Fertigkeiten, wenn der Mensch sich nicht gleichzeitig sittlich entfaltet. Das aber tut er nur unter dem Anhauch der Liebe. „Der Irrtum war groß und die Täuschung unermeßlich", sagt Pestalozzi, „daß man glaubte, ich suche die Ausbildung der Menschennatur durch einseitige Kopfbildung, ich suche sie durch die Einseitigkeit des Rechnens und der Mathematik; nein, ich suche sie durch die Allseitigkeit der Liebe." Das Leben des Herzens geht allem richtigen Wissen und Können vorher, und ohne Entfaltung der Kräfte des Herzens nützt alle Entwicklung der geistigen Fähigkeiten nichts. Daher kann das Kind nur im Kreise des häuslichen Lebens sittlich erzogen werden. „Das Kind liebt und glaubt, ehe es denkt und handelt, und der Einfluß des häuslichen Lebens reizt und erhebt es zu dem innern Wesen der sittlichen Kräfte, die alles menschliche Denken und Handeln voraussetzen..."

Der Punkt, bei dem Pestalozzi einsetzt, ist also jene Schicht von elementaren Erfahrungen und Erlebnissen, die das Kind mit Mutter, Vater und Geschwistern verknüpfen. Es handelt sich bei der „Liebe" — in welches Wort Pesta-

lozzi alle diese Erlebnisse zusammenfaßt — nicht um einmalige frühe Erlebniszustände, sondern um etwas, was dem Menschen dauernd wesentlich ist, um das, was ihn eigentlich erst zum Menschen macht. Aufgabe des Erziehers ist es, den methodisch geleiteten Unterricht niemals von solchen Situationen zu lösen, durch die die Liebeskraft des Zöglings in Anspruch genommen wird. Nur in einem fortwährenden Austausch liebevollen Gebens und Nehmens vermag das Kind als sittliches Wesen sich zu entfalten. Nichts wäre verhängnisvoller als eine Didaktik, die ohne diese elementare Erziehung durch Liebe (die wir eine emotionale nennen können) den Menschen zu bilden unternähme. Sie würde eine mechanische Puppe, nicht einen lebendigen Menschen zum Ergebnis haben. „Glaube und Liebe ist das A und das O der naturgemäßen, folglich der elementarischen Bildung zur Menschlichkeit. Die Geistesbildung und die Kunstbildung sind nur ihr untergeordnete Bildungsmittel und vermögen nur in dieser Unterordnung mitwirkend das ihrige zur Harmonie unserer Kräfte und zum Gleichgewicht derselben untereinander beizutragen."

Pestalozzi ist der erste Pädagoge, der den Menschen nicht als einen vereinzelten, fertigen, sondern als einen in der Gemeinschaft sich erst entwickelnden verstanden hat. Er ist der erste, der bei allem Erziehen und Unterrichten einen realen Lebenskreis, eine Gemeinschaftswirklichkeit für das erste und wichtigste hält. Er hat sich den Fragen der Didaktik mit wahrer Leidenschaft zugewendet und sich dabei in die sonderbarsten Gedankengänge verrannt. Niemals hat er Fragen der Unterrichtsmethodik in ihrer Bedeutung unterschätzt. Zugleich aber hat er für alle Zeiten dem Unterricht den Platz angewiesen, an dem allein er seine segensreiche Wirkung zu entfalten vermag. Unterricht muß stets eingebaut sein in eine lebendige Gemeinschaft — das ist die entscheidende Einsicht Pestalozzis, die Lehre, die er den Lehrergenerationen nach ihm hinterließ. Nur wenn die „Grund-

kräfte", die das Zusammenleben der Menschen in der Familie möglich machen, lebendig und rege sind, können Intellekt und Wille ohne Schaden sich entfalten.

Die Pädagogik Pestalozzis unterscheidet daher die Entfaltungsmittel der menschlichen Grundkräfte von den Mitteln der Einübung und Abrichtung zu Kenntnissen und Fertigkeiten. Die Entfaltungsmittel der Grundkräfte sind immer sich selbst gleich und gehen von ewigen Gesetzen aus; die Mittel der Einübung und Abrichtung sind so verschieden wie die Gegenstände der Welt, auf deren Erkenntnis und Benutzung unsere Kräfte angewandt werden. Diese sind jenen untergeordnet und eingeordnet. Das bedeutet nicht nur den Vorrang des Irrationalen vor dem Rationalen, des Herzens vor dem Verstande, sondern es bedeutet den Vorrang der Lebenswirklichkeit vor allem Unterricht und vor allem Wissen und Können des Einzelnen. Der tiefste Sinn des Vorrangs der Lebenswirklichkeit vor der Methode aber ist der Vorrang der Gemeinschaft vor dem Einzelindividuum.

Dieser Vorrang ist nicht so zu verstehen, als seien Gemeinschaft und Individuum voneinander trennbar, und als müsse man jene höher bewerten als dieses. Das wäre eine äußerlich-mechanistische Vorstellungsweise. Gemeinschaft und Individuum gehören zusammen und bilden ein Ganzes. Vorrang der Gemeinschaft besagt (in Pestalozzis Sprache) Vorrang der Liebe, und das bedeutet: Vorrang der Kräfte, die das unmittelbare Leben der Gemeinschaft begründen, vor allen Fähigkeiten und Leistungen anderer Art, seien es auch diejenigen, die den Stolz des Einzelnen ausmachen.

FICHTE UND WIR

Rede, gehalten bei der Fichte-Feier der Universität Berlin am 27. Mai 1937.

Wir sind zusammengekommen, einen Mann zu feiern, der in der Stunde der Gefahr treu zu seinem Volke stand, der ein Lehrer war an unserer Universität, wie ihr wenige geschenkt wurden, und der als geistiger Schöpfer sich in die kleine Schar derer zu erheben vermocht hat, denen es vergönnt ist, ihren Namen zu einem Begriff zu machen. Des deutschen Mannes, des Nationalisten und Kämpfers Fichte hat das ganze deutsche Volk sich soeben mit tiefem Danke erinnert. Unser ist es, des Lehrers der Wissenschaft und des geistigen Schöpfers Fichte zu gedenken, des Philosophen, dessen Name ein Symbol geworden ist für die wagemutige Kühnheit und die weltaufschließende Kraft des deutschen Geistes.

Es ist eine andere Stimmung und eine andere geistige und politische Gesamtlage, aus der heraus wir heute uns Fichte zuwenden, als es in früheren Zeiten wohl geschehen ist. Es war früher schon viel, daß man dieses Mannes nicht vergaß, sein Kämpfertum ehrte und seinem Werke Pflege und Bewunderung zuteil werden ließ. Man griff zu Fichte, wenn man sich über die Ohnmacht und Zersplitterung der Gegenwart erheben und die Hoffnung auf künftige Einheit, Macht und Größe des deutschen Volkes beleben wollte. Und wenn man ganz ausschweifend war, dann wagte man zu hoffen, daß es einst wieder werden könnte wie in den Tagen Fichtes, Schleiermachers und Hegels.

Das Deutschland Adolf Hitlers ist politisch ein anderes, größeres und geschlosseneres, als es selbst die glühendsten Nationalisten der Erhebungszeit zu hoffen wagten. Und

es ist geistig ein anderes. Das Volk, das das neue Reich sich baut, hat in Krieg und Revolution die Erschütterung seines gesamten Daseins noch einmal gespürt, es hat seine physische und moralische Kraft noch einmal, diesmal bis zum letzten, herausgefordert gesehen und hat das letzte eingesetzt. Heute geht es nicht mehr darum, Hoffnungen der Vergangenheit zu „erfüllen" — so sah man es an, als das zweite Reich gegründet wurde —, es geht um die Schöpfung einer neuen Welt. Das meinen wir, wenn wir sagen, daß die politische Revolution, die uns die Einheit des Reiches gebracht hat, nur die erste Auswirkung des Sieges einer neuen Weltanschauung ist.

Als Nationalsozialisten, d. h. als solche, die bei der Neuschöpfung des Reiches Adolf Hitlers Gefolgschaft leisten, müssen wir die großen Gestalten der Vergangenheit in einem anderen Lichte sehen als die Festredner der Vergangenheit. Wir verehren Charakterstärke und geistige Schöpferkraft, wo immer sie in der Geschichte unseres Volkes uns entgegentreten, denn unsere Weltanschauung schließt die Wertung der Tradition ein. Alles, was von Menschen deutschen Blutes Großes getan und gedacht wurde, ist unser kraft der Treue zu uns selbst und der Arbeit, die wir am Erbe der Väter unablässig leisten. Aber unsere Weltanschauung als Ganzes ist mehr als die Tradition: sie hat es erwiesen und erweist es noch, daß sie die Revolution ist.

Aus dem Gefühl und dem Bewußtsein heraus, in der größten Revolution zu stehen, die unser Volk seit tausend Jahren durchmacht, tritt der Nationalsozialist den Gestalten der Vergangenheit gegenüber. Er beugt sich als Einzelner vor dem großen Einzelnen und seinem Werk; aber er blickt nicht zu den Werken der Vergangenheit auf, um sich dort den Maßstab für die Schöpfungen der Zukunft zu holen. Diesen Maßstab entnimmt er der eigenen Brust.

Fichtes philosophisches Werk, das uns durch eine ergänzende Ausgabe aus nachgelassenen Werken soeben noch vollständiger erschlossen wird, ist menschlich be-

trachtet ein ergreifendes Zeugnis strengen Erkenntniswillens. Auf keiner Seite verleugnet dieses Werk, daß es durch die Arbeit des Riesengeistes Kant erst möglich geworden ist. Von dem Philosophen Fichte kann man daher nicht reden, ohne auf den Grundgedanken der großen philosophischen Bewegung zurückzugehen, die durch Kant eingeleitet wurde.

Der deutsche philosophische Idealismus ist die Fortsetzung der Reformation im Rahmen der Voraussetzungen, die durch die Aufklärung geschaffen worden sind, also die Fortsetzung einer religiösen Bewegung mit weltlichen Mitteln. Die Theologie wird abgelöst von der Philosophie, der Professor wird Nachfolger des Predigers. Anders als Kant oder Hegel stellt Fichte auch persönlich den Typus des philosophischen Predigers dar. Als Prediger der deutschen Nation steht er vor unserem geistigen Auge.

Wer den inneren Zusammenhang zwischen Idealismus und Reformation verkennt, der zerreißt die Einheit der deutschen Geistesgeschichte. Wer hingegen Reformation und Idealismus einander allzu nahe rückt, unterschätzt die Bedeutung des Umstandes, daß hier die Theologie von der Philosophie verdrängt worden ist.

Ich kann mir keine deutsche Philosophie der Zukunft denken, die den Zusammenhang mit dem deutschen Idealismus und daher mit der Reformation verleugnet. Der katholisierende Max Scheler und einige die ihm folgten, haben unabhängig von der Linie Luther—Kant philosophische Systeme zu entwerfen versucht. Ihr Scheitern ist offenbar. Der Bann der Unfruchtbarkeit, der über den Bemühungen von Ludwig Klages liegt, hat seine letzte Ursache darin, daß dieses starke philosophische Temperament allzufrüh von der reformatorisch-idealistischen Linie der deutschen Überlieferung abgedrängt worden ist. Wenn Klages und seine Schüler heute mit Kant und Fichte rechten, dann handelt es sich nicht um eine zukunftsvolle Auseinandersetzung innerhalb des deutschen philosophischen Denkens, sondern um einen Sektierer-

aufstand abseitiger Schwärmer gegen die gewaltige Leistung derer, die das von Luther begonnene Werk der Befreiung vollendet haben. Nur gegenüber den aufklärerischen Elementen des deutschen Idealismus ist der Widerspruch der Lebensphilosophie begründet — welcher Widerspruch freilich längst von der echten Romantik erhoben worden ist. Unsere Pflicht kann es nicht sein, als Nutznießer der Romantik Kant und Fichte aufklärerischer Tendenzen zu überführen, sondern wir haben als Erben der Romantik und des Idealismus — und damit zugleich als Erben Luthers — dieselbe Aufgabe wie sie an einer anderen Stelle der deutschen Geschichte, und deshalb bedeutet das Werk des philosophischen Idealismus für uns schlechthin den verpflichtenden Ausgangspunkt. Sich von dieser Verpflichtung lösen — das hat eben erst wieder ein gegen Fichte gerichteter Aufsatz des „Biozentrikers" Hans Kern gezeigt — heißt, sich aus der geschichtlichen Kampflinie zurückziehen.

Die Geschichte des deutschen philosophischen Denkens ist von der deutschen Glaubensgeschichte nicht zu trennen. Fichte ist und bleibt unser, weil er ebenso wie Kant und Hegel aus dem großen Aufbruch der Reformation herkommt.

Um jedes Mißverständnis fern zu halten: ich rede von der Reformation als einem einmaligen Ereignis der deutschen Geschichte; ich rede nicht von dem Verhältnis des Idealismus an sich zum Christentum an sich, sondern von dem realen Zusammenhang zwischen Reformation und idealistischer Bewegung innerhalb der realen Einheit der deutschen Geschichte. Reformation, Idealismus, Nationalsozialismus — das sind nicht abstrakte Systeme, sondern entscheidende Ereignisse in der deutschen Seele. Über das Verhältnis von Idealismus und Christentum ist bei uns schon viel verhandelt worden. Man hat die völlige Entgegengesetztheit und man hat eine wesentliche Übereinstimmung beider festgestellt, man hat von Theonomie und Autonomie, Transzendenz und Immanenz, Dualismus

und Monismus gesprochen, und man ist über diese richtigen, aber allgemeinen und im Grunde nichtssagenden Unterscheidungen nicht hinausgekommen. Der Grund für die Ausgangslosigkeit der so lebhaft begonnenen Diskussion liegt darin, daß der Aussprache der reale Bezugspunkt fehlte. Wohl ist hie und da von der Einheit der deutschen Geistesgeschichte die Rede gewesen, aber niemand hat daran gedacht, daß diese Einheit die einzige sinnvolle Voraussetzung und der einzig mögliche Bezugspunkt aller Argumente zu diesem Gegenstande bildet. Nehme ich den realen Bezugspunkt, d. h. den Gesichtspunkt der Einheit der deutschen Geschichte weg, dann bleibt eben nichts übrig als der Vergleich irgendwelcher menschlichen Möglichkeiten, eine Entgegensetzung von Theonomie und Autonomie, ein gegenseitiges Ausspielen von irgendwelchen -ismen. Eine Entscheidung kann es nicht geben, die beiden Systeme bleiben, näher oder ferner, einander gegenüber.

An die Stelle einer ausweglosen Dialektik zwischen dem theonomen System auf der einen Seite und dem autonomen auf der andern, tritt für uns der sinnvolle Zusammenhang entscheidender Augenblicke der deutschen Glaubens- und Geistesgeschichte. Als drei Höhepunkte folgen Reformation, Idealismus und Nationalsozialismus aufeinander. Niemand vermag mehr die schicksalhafte Verkettung zu lösen. Luther sagte G l a u b e und lehrte die Unabhängigkeit der gläubigen Seele von jedem priesterlichen Werk, vom opus operatum. Der Idealist sagte F r e i h e i t und meinte die Unabhängigkeit des Ich von jedem natürlichen und geistigen Zwang. Der Nationalsozialist aber sagt P e r s ö n l i c h k e i t und erhebt heute das Banner der freien Persönlichkeit gegen den Widerstand einer Welt. Freiheit im Sinn des Idealismus ist etwas anderes als die Rechtfertigung durch den Glauben, und Persönlichkeit im Sinne des Nationalsozialismus ist etwas anderes als das absolute Ich des Idealisten. Aber so verschieden diese Ausbrüche der germanischen Substanz

in der deutschen Seele voneinander sein mögen — es verbindet sie ein gemeinsamer Zug. Die Ereignisse haben gleichsam Familienähnlichkeit untereinander. Es ist dieselbe Seele, die, noch im Banne der Erlösungsvorstellung, sich „allein durch den Glauben" gerechtfertigt fühlt, die sodann, den Gedanken der inneren Unabhängigkeit steil aufgipfelnd, den kühnen, beinahe phantastischen Begriff eines der Welt in absoluter Selbstmächtigkeit gegenüberstehenden „Ich" bis in die letzten Konsequenzen durchdenkt, und die zuletzt, aus gewaltigem Erleben und tiefster Erkenntnis gleichzeitig schöpfend, die Einheit von Rasse und Persönlichkeit in den Mittelpunkt deutschen Denkens und Handelns gerückt hat.

Wenn wir für den durchgehenden Charakterzug des deutschen Geistes nach einem geschichtlichen Namen suchen, dann müssen wir ihn da aufnehmen, wo jener Zug zum ersten Male in großer Form sichtbar wird. Wo anders wäre das der Fall als in der großen deutschen Kaiserpolitik, die mit der Epoche der Staufer ihr glanzumstrahltes tragisches Ende nimmt? Im Kampfe zwischen den Königen des Nordens und dem Priesterthron im Süden ringt die germanische Seele nicht um den Besitz einzelner Güter, sondern um das Ganze: um ihre innere Unabhängigkeit. Nicht zufällig erhebt am Ausgang dieser Epoche der erste deutsche Philosoph, Meister Eckhart, seine einsame Stimme, gleichsam das gewaltige Geschehen des jahrhundertelangen Kampfes in die Sprache der Innerlichkeit übersetzend. Die kaiserliche Partei hieß im Süden die ghibellinische. Deshalb ist es uns erlaubt, den Grundzug der deutschen Seele nach ihrer ersten monumentalen Bekundung als ghibellinisch zu bezeichnen. Wir lösen damit dieses Wort ab von seiner einmaligen historischen Stelle und machen es zum Grundbegriff der deutschen Geschichte. Solange es priesterliche oder andere Mächte gibt, die die Freiheit der Persönlichkeit für nichts achten, wird auch das deutsche Volk ghibellinisch sein.

Es liegt nichts von Willkür oder Ungerechtigkeit in der Hervorhebung dieses einen Zuges. Vielmehr tritt darin gerade eine bedeutsame Eigentümlichkeit unserer Geschichte hervor, daß es möglich ist, ihre entscheidenden Augenblicke und Höhepunkte mit einem scheinbar vereinzelten Begriff aus einer bestimmten Epoche zu charakterisieren. Darin erscheint ihre Einheit.

Auf der durch die Aufklärung geschaffenen Grundlage, unter Voraussetzungen also, die dem gesamten Abendlande gemeinsam waren, hat Kant in echt deutscher Weise in größtem Stil ghibellinisch gedacht, als er der „praktischen Vernunft", dem W o l l e n also, den Vorrang vor der theoretischen Vernunft sicherte. Untrennbar ist die idealistische Lehre von der Freiheit verknüpft mit der Lehre vom Primat des Willens vor der Erkenntnis, d. h. mit dem V o l u n t a r i s m u s. Wir sind nicht dazu da, ein geheimnisvoll geoffenbartes „Wort" anbetend zu verehren, sondern uns tätig-gestaltend in der Welt einzusetzen. Die Tat steht am Anfang, nicht das Wort. Unter Glaube versteht Luther ein freudiges, wagendes Ergreifen der Gnade Gottes, ein Verhalten, das nicht in Meditation und Liturgie endet, sondern weiterführt zur Arbeit innerhalb der Ordnungen dieser Welt. Und dasselbe meint, nun schon losgelöst von den dogmatischen Vorstellungen, in deren Banden das tiefmittelalterliche Gemüt des Reformators noch lag, der Idealist, wenn er das H a n d e l n und die F r e i h e i t zum Zentralproblem der Philosophie erhebt. Es ist der tiefste Sinn dieser Wendung, daß der Mensch durch nichts anderes als durch sein Handeln sich in ein wirkliches Verhältnis zum Ewigen zu setzen vermag. „Alles, was außer dem guten Lebenswandel der Mensch noch tun zu können vermeint, um Gott wohlgefällig zu werden, ist bloßer Religionswahn und Afterdienst Gottes." Der Primat der praktischen Vernunft vor der theoretischen bedeutet zugleich also die Unabhängigkeit des Menschen von Gott. Die Tugendlehre besteht durch sich selbst — „selbst ohne den Begriff von Gott".

Der letzte Sinn des idealistischen Begriffs der Freiheit ist, daß in der Ordnung der Zwecke der Mensch Zweck an sich selbst sei, d. i. niemals bloß als Mittel von jemandem könne gebraucht werden — „selbst nicht von Gott".

Die Kaiser des Mittelalters haben noch als Beter und Büßer für die Unabhängigkeit des weltlichen Schwertes gekämpft; Luther greift den Anspruch des Priestertums, eine unmittelbare Verbindung zwischen Mensch und Gott herzustellen, bereits grundsätzlich an. Kant wendet sich nicht nur im Sinne Luthers gegen jene „tatlosen Entsündigungen", die den Mangel guter Handlungen ersetzen sollen, sondern er sieht den Menschen, der unter dem Sittengesetz handelt, als unabhängig an selbst von Gott.

In der Lehre, daß es aufs Handeln ankomme und nicht aufs Beten, steckt eine weltgeschichtliche Entscheidung; ohne klare Stellungnahme zu dieser Entscheidung ist jede angebliche Kritik des Voluntarismus ohne Sinn. Fichtes Stellung in der Geschichte der deutschen Philosophie sowie unser Verhältnis zu ihm ist dadurch bestimmt, daß er dem ghibellinischen Voluntarismus auf die unbedingteste und konsequenteste Weise Ausdruck verliehen hat. Er war sich selber über seinen Platz innerhalb der Entwicklung völlig im klaren. Die Religiösen, Mystiker und Heiligen, sagt er 1801, hätten sich selbst nicht verstanden. Erst eine Theorie wie die seinige sage ihnen, daß sie noch nicht ganz frei seien, „denn selbst der Ewige, die Gottheit, muß die Freiheit nicht gefangen halten".

Was wir soeben als ghibellinischen Voluntarismus kennen gelernt haben, wird heute von uns Heroismus genannt. Das idealistische Pathos der Freiheit entspringt einer heroischen Haltung des Gemüts. Das Leben unter dem Sittengesetz ist ein heroisches Dasein. Aller „Rationalismus" Kants und Fichtes vermag die heroische Grundstimmung ihrer Philosophie nicht zu verdecken. Am schönsten geht dies aus Fichtes Darstellung des Helden in einem seiner rationalistischsten Werke, den „Grund-

zügen des gegenwärtigen Zeitalters" hervor. Der Held, so sagen die Gegner, handelt, um dadurch Ruhm bei der Welt und Nachwelt zu erwerben. Ohne Zweifel, setzt Fichte hinzu, ohne bei Welt und Nachwelt erst die Herumfrage gehalten zu haben, ob sie ein Leben in dieser Weise loben wolle. Der Held kann sich nicht auf irgendeine Weise in der Erfahrung Rats erholen, „indem seine Handelsweise, so gewiß sie nach einer Idee einhergeht, eine neue und bisher unerhörte, darum noch nie an das menschliche Urteil gehaltene Handelsweise ist. Doch rechnet er bei dieser Handelsweise so sicher auf Ruhm, sagt man, daß er auf die Richtigkeit dieser Berechnung sein Leben daran setzt. Wie weiß er denn nun, daß er sich nicht verrechnet? So wie er an das Handeln geht, und das Opfer seines Lebens schon mit einem Male für immer im Gemüte vollendet hat, hat noch einzig und allein er selber, und kein anderer außer ihm, seine Handelsweise beurteilt und sie gebilligt; wie weiß er denn nun, daß Mitwelt und Nachwelt sie billigen und mit unsterblichem Ruhme belegen werde . . ." und so erweist diese einzige Bemerkung, daß er keineswegs durch die Hoffnung ihres Rühmens bewogen tut, wie er tut, vielmehr durch seine aus dem Urquell der Ehre vor sich selber rein hervorbrechende Tat i h n e n hinlegt, was sie billigen und ehren müssen, falls ihm an ihrem Urteil überhaupt gelegen sein sollte; verachtend bis zur Vernichtung sie selber und ihr Urteil, falls es nicht der Widerschein ist seines eigenen, für alle Ewigkeit gefällten Urteils. Und so erzeugt nicht der Ehrgeiz große Taten, sondern große Taten erzeugen erst im Gemüte den Glauben an eine Welt, von der man geehrt sein mag.

Fichtes Philosophie ist heroisch — nicht nur weil sie solche Stellen enthält, die das Bild des heroischen Menschen zeichnen, sondern weil sie von der Haltung des heroischen Menschen her das Bild der W e l t entwirft. Seine Lehre vom Ich ist der großartige Versuch, den Begriff des Menschen unabhängig von aller Seinsdogmatik

zu bestimmen. Nicht die Welt und ihr Logos ist das erste, sondern das erste ist der schöpferische Wille. Dies ist die Welt. Wahrheit gibt es nicht in der Erkenntnis dessen, was da ist, sondern nur in der Erkenntnis dessen, was da ewig werden soll durch uns und unsere Freiheit. Darin besteht aller Dogmatismus, und der philosophische Dogmatismus im besonderen, daß das vollendete Sein den Vorrang erhält vor dem wagenden, schöpferischen Handeln. Durch Fichtes Voluntarismus wird mit gewaltiger Kraft offenbar gemacht, was Kants Überordnung der praktischen Vernunft über die theoretische bedeutet. Es ist völlig richtig, wenn ein Priester der katholischen Kirche feststellt: „Der Wille samt der ihm zugehörigen Wertordnung des Sittlich-Guten hat den Vorrang vor der Erkenntnis und der ihr entsprechenden Wertordnung: das Ethos hat den Primat erhalten vor dem Logos."

Aber was bedeutet das: Primat des Ethos vor dem Logos? Logos und Ethos lassen sich nicht willkürlich hin- und herschieben. Nur eine der beiden Aussagen kann der wirklichen Lage des Menschen entsprechen, und jede Aussage wird hier zu einem Bekenntnis.

Logos vor Ethos bedeutet: Sein vor Tat, Ordnung vor Freiheit, Gesetz vor Persönlichkeit. Es bedeutet: die Freiheit darf verloren gehen, die einmal gesetzte Ordnung darf nicht verloren gehen. Es bedeutet: eine unverstandene, aber befolgte Wahrheit ist in jedem Falle mehr als ein mit größter innerer Anstrengung eines reinen Willens festgehaltener Irrtum. Und es bedeutet schließlich: der Mensch kann als Mensch nur existieren, wenn er, der geschwächt ist durch einen sagenhaften Fall, einem System von sakraler Weihe sich einordnet, innerhalb dessen er unter der Aufsicht und mit der Hilfe von Beamten ebenfalls sakralen Charakters tut, was vorgeschrieben ist, im Notfall unter völliger Preisgabe jeglicher Freiheit. Er kann als Mensch untergehen — wenn nur das System, die Ordnung erhalten bleibt und von ihm bis zum letzten Atemzuge anerkannt wird.

Der Weg dagegen, der vom deutschen Geiste eingeschlagen wurde, stellt dem Auge des Priesters sich folgendermaßen dar:

„Indem der Schwerpunkt des Lebens aus der Erkenntnis in den Willen, aus dem Logos in das Ethos überging, wurde das Leben immer haltloser . . . Nichts bleibt, nichts steht fest, alles verändert sich, und das Leben ist ein beständiges Streben, Suchen und Wandern. Das katholische Christentum stellt sich dieser Geistesart mit ganzer Macht entgegen. Alles verzeiht die Kirche leichter als einen Angriff gegen die Wahrheit." Es ist ein letztes Wort, wenn Romano Guardini fortfährt: „Nicht was getan wird, ist das Letzte, sondern was ist. Und nicht die moralische, sondern die metaphysische Weltanschauung, nicht das Werturteil, sondern das Seinsurteil, nicht die Anstrengung, sondern die Anbetung ist das Endgültige."

Wenn man ein Weltbild entwirft, in welchem Gesetz und Freiheit derart in Spannung zueinander stehen, daß nur noch die Formel: Primat des Logos vor dem Ethos übrig bleibt, dann ist eines nicht mehr möglich: in dieses Weltbild zum Schlusse auch noch den heroischen Charakter einzufügen. Innerhalb einer geschlossenen, in der Dogmatik des Seins verfangenen Welt kann es wohl Lebensläufe geben, die, von oben gelenkt, innerhalb vorgezeichneten Bahnen angeblich ebenso ihr Ziel erreichen, wie es der für einen bestimmten Zweck geschaffenen Welt bevorstehen soll. Aber zu einem heroischen Lebenslauf steht ein solches Bild der Welt im offenen Widerspruch. Nur weil die Welt unabgeschlossen ist und durch kein Dogma vom Sein gefaßt wird, nur weil die Wahrheit dem Menschen in keiner Weise geoffenbart wird, wenn er sie sich nicht selber erringt, ist eine heroische Existenz in der Welt möglich. Das ist es, was Fichte uns gelehrt hat: ein heldisches Dasein und eine voluntaristische Konzeption des Menschen und der Welt gehören zusammen. Der deutsche Denker kann von Gesetz und Ordnung nicht reden, ohne von der freien Persönlichkeit zu reden. Für

ihn verliert das Wort Ordnung jeden Sinn, sobald die Möglichkeit zugelassen wird, daß es eine Ordnung an sich gebe — das meint letztlich der Vorrang des Logos vor dem Ethos —, daß also von Freiheit und Persönlichkeit im Notfall auch abstrahiert werden könne. Gesetz gibt es nur in bezug auf Freiheit und Freiheit nur in bezug auf Gesetz: das ist u n s e r e letzte Formel. Wenn eine Wahrheit nicht verstanden wird, wenn sie keine Beziehung auf den wirklichen Menschen hat, dann ist sie keine menschliche Wahrheit. Ein reiner Wille dagegen kann wohl auch in Irrtum verfallen; auf die Dauer jedoch wird die Anstrengung eines reinen Willens immer überlegen bleiben — auch im Bereiche der Wahrheit. Wo aber die Anstrengung in der Anbetung untergeht, da ist Finsternis!

Die anti-ghibellinische Lehre von der Hierarchie des Seins und der Werte, von der ewigen Ordnung an sich, in deren Banne man bereit ist, dem einzelnen Menschen gegebenenfalls alles nachzusehen, wenn er nur diese Ordnung anerkennt, führt zur Zerstörung jeder Humanität. Im Hinblick auf das, was wir heute erleben, lesen und verstehen wir besser als früher, was ein deutscher Konvertit aus feinem Verständnis für die Lehre von dem Primat des Logos vor dem Ethos geschrieben hat: „Ein Mensch, der nicht lebt, was er lehrt oder was ihm gelehrt wird, kann dieses immer noch für die verpflichtende Wahrheit halten, einerlei, ob er meint aus eigenem Willen und eigener Anstrengung die Kluft ausfüllen zu können, oder ob er des wahreren Glaubens ist, daß ihm hierzu nur die Gnade helfen kann. Die Ordnung und Hierarchie des Seins und der Werte bleiben gewahrt. Wer die Ordnungen als Ordnungen und ihre Hierarchie verrät, ist der gefährlichere Feind, als wer innerhalb einer Ordnung, die er anerkennt, die ihr immanente Ordnung stört."

Wir „verraten" diese Ordnungen als Ordnungen abgesehen vom Menschen, und wir wissen warum. Wenn wir

heute Johann Gottlieb Fichte feiern, dann tun wir es, weil er gelebt hat, was er lehrte, weil er als echter Ghibelline fern war von dem finsteren Irrtum, es könne irgend etwas auf der Welt dem Menschen zum Segen werden, was nicht wurzle in seiner eigenen Brust, in seinem eigenen Wesen und Charakter.

PHILOSOPHIE

Das philosophische Denken des Abendlandes ist in den lezten Jahrhunderten aufs stärkste durch die deutsche Philosophie bestimmt worden. Namen wie Kant, Fichte, Schelling, Hegel bezeichnen Höhepunkte der Weltgeltung des deutschen Geistes. Voraussetzung dieser Wirkung war, daß die deutsche Philosophie sich auf einer Linie bewegte (Kant tat es ausschließlich kritisch), die durch die antik-scholastische Ideenlehre vorgezeichnet war. Die europäische Verbreitung dieser überlieferten Lehre schuf die Vorbedingungen für den Erfolg des deutschen theoretischen Idealismus.

Ein einziger Denker wagte es, sich dem nach Platon benannten Idealismus entgegenzustellen und eine von der Überlieferung unabhängige, deutsche (und zugleich vorsokratisch-hellenische) Philosophie zu entwerfen: Friedrich Nietzsche. Es wird immer der Ruhm dieses Kämpfers gegen seine Zeit bleiben, daß er den Mut hatte, die Ideenlehre der Vergangenheit an seinem eigenen Inneren zu messen, und den kühnen Entschluß faßte, etwas Neues an ihre Stelle zu setzen. Die Philosophie des Willens zur Macht ist nie vollendet worden, aber sie wird noch lebendig sein, wenn die geschlossenen Systeme der idealistischen Überlieferung vergessen sein werden.

Die geistige und politische Umwälzung, von der Nietzsche ein Vorgefühl besaß, ist, freilich in anderer Weise als er ahnte, durch den Nationalsozialismus herbeigeführt worden. In einem Kampfe von unerhörter Wucht wurden die Parteien vernichtet und das Reich errungen. Mit den Parteien zugleich versanken die Ideenmächte der Vergangenheit. Die überlieferte Ideenwelt hatte die Nation im entscheidenden Augenblick nicht zu

retten vermocht, sie hatte die Herzen der Menschen nicht für die Wirklichkeit frei gemacht, sondern sich zwischen den Menschen und die Wirklichkeit geschoben. Nun erfüllte sich an ihr das Schicksal. Das neue Erlebnis der Gemeinschaft, geboren aus den Erschütterungen des Weltkrieges, geformt durch den Genius, maß die eigene Wirklichkeit nicht an der Ideenlehre, sondern die Ideenlehre an seiner Wirklichkeit. So steht am Anfange dessen, was einmal nationalsozialistische Philosophie heißen wird, ein neues Erlebnis und eine neue Auffassung der Wirklichkeit, eine neue Welt-Anschauung. Unsere erste Aufgabe ist, zu erkennen, was die Weltanschauung des Nationalsozialismus von der „philosophia perennis" unterscheidet. Daraus ergibt sich ein Maßstab der Beurteilung für alle subjektiv wohlgemeinten Versuche einer nationalsozialistischen Philosophie. Die Gefahr einer Restauration der überlieferten Ideenlehre ist noch immer sehr groß. Erinnern wir uns, daß schon einmal ein nationaler Aufbruch unseres Volkes durch einen großen Denker (Fichte) auf die geistigen Formeln der alten Ideenlehre gebracht und dadurch seiner revolutionären Stoßkraft beraubt worden ist. Wenn heute viele in dem Verfasser der Reden an die deutsche Nation den ersten nationalsozialistischen Denker sehen möchten, so ist das weniger harmlos, als es aussieht. Es geht um nichts Geringeres als um die Selbstbehauptung des neuen Wirklichkeitsgefühls als Quelle einer zukünftigen Philosophie gegenüber allen Versuchen, ein Kompromiß zwischen dem Nationalsozialismus und dem theoretischen Idealismus zu schließen.

Wenn die nationalsozialistische Weltanschauung dem Worte „Idee" den ersten Platz in ihrem Wörterbuch einräumt, so geschieht das in einem Sinne, der der Überlieferung gänzlich widerspricht. Denn die Idee ist hier auf den Menschen bezogen, der sie hervorbringt, anerkennt und verwirklicht. Sie ist nicht Idee schlechthin (absolute Idee), sondern Idee für mich. In der Sprache der überlieferten Ideenlehre bedeutet das: die Idee wird

relativiert, indem sie von einem individuellen und personellen „Bezugsystem" her definiert wird. Die entscheidende Wendung besteht nun in der Einsicht, daß der Begriff Relativierung nur in bezug auf ein Absolutes einen Sinn hat. Besteht kein Anlaß, ein Absolutes anzunehmen, so fällt auch die Entgegensetzung absolut-relativ dahin.

Das nationalsozialistische Wirklichkeitsbewußtsein kennt die Problematik der alten Ideenlehre, die durch ihren Ansatzpunkt dazu verpflichtet war, das Relative dem Absoluten, das Bedingte dem Unbedingten, das Endliche dem Unendlichen gegenüberzustellen, nicht mehr. Die diesem Bewußtsein entsprechende Philosophie hat ihre Problematik an anderer Stelle, und zwar da, wo die Frage der allgemeinen Mitteilbarkeit auftaucht. Zur überlieferten Ideenlehre gehört die absolute Logik. Aus dem Ansatzpunkt der nationalsozialistischen Philosophie ergibt sich das Problem einer Logik, die zwar im Umkreis unseres Bezugsystems entspringt, dieses aber zugleich transzendiert. Alle Fragen, die durch die nationalsozialistische Weltanschauung aufgeworfen werden, sind von dem absolutistischen und universalistischen Ansatzpunkt der überlieferten Ideenlehre aus theoretisch und praktisch grundsätzlich unlösbar. Es rührt dies daher, daß die „Idee" sowohl in den dualistischen wie in den monistischen Systemen der Philosophie stets den Menschen als einen einzelnen sich gegenüber hat. Das hierin liegende Mißverständnis der Persönlichkeit ist durch die Erkenntnis der Gemeinsamkeit und Beharrlichkeit des rassischen Charakters vom Nationalsozialismus beseitigt worden. Der Mensch ist zwar eine personale Einheit, aber diese Personalität ist nicht eine absolute, die einer absoluten Idee gegenüberstünde oder von ihr umfaßt würde, sondern wir sind als Person zugleich Nicht-Person, insofern wir nur als mit unseren Ahnen und Enkeln in einem schicksalhaften realen Zusammenhang befindlich zu uns selber kommen.

UM THEOLOGIE UND WISSENSCHAFT

Zum Descartes-Kongreß 1937

Die kaum noch zu übersehende Problematik der neueren Philosophie hat ihre Ursache nicht, wie manchmal angenommen wird, in der besonderen Eitelkeit einzelner Philosophen, die ihren Ehrgeiz darin suchen, die Welt durch neue Systeme zu überraschen, sondern in dem höchst verwickelten Prozeß der Entstehung der abendländischen Philosophie überhaupt. So wenig wie die Kunst und die Dichtung ist die Philosophie der germanisch-romanischen Völker unvermittelt aus der ursprünglichen Neigung dieser Völker zu Erkenntnis hervorgegangen. Wie eine Philosophie ausgesehen hätte, die aus dem zugleich grüblerischen und wagemutigen Geiste der Stämme des Nordens ohne Vermittlung der griechischen Begriffsbildung hervorgesprungen wäre, wissen wir nicht. Die abendländische Philosophie, die in den letzten Jahrzehnten in ein neues Stadium getreten ist, wurde bestimmt durch eine übermächtige Tradition. Terminologie und Systematik dieser Philosophie sind abhängig von dem gewaltigen Gedankenzusammenhang, der von den Vorsokratikern bis Proklos reicht.

Niemals wäre es jedoch zu der Zerrissenheit und Verwirrung gekommen, die uns die philosophische Verständigung so schwer machen, wenn nicht noch ein anderer Einfluß auf die Entwicklung des abendländischen Denkens stattgefunden hätte. Das Denken der europäischen Völker richtet sich unter dem Zwange der allgemeinen Entwicklung zuerst auf die Explizierung des Dogmas der Kirche und bringt auf diese Weise ein rationales System von ungeheurem Ausmaß hervor. Für die Entwicklung der Philosophie bis zum 19. Jahrhundert (und in gewisser Weise bis zum heutigen Tage) ist es von Bedeutung gewesen, daß die

Theologie im Abendlande älter ist als die unabhängige Wissenschaft. Wenn sich auch im Laufe der Jahrhunderte die Menschen mehr und mehr von den theologischen Meinungen über die Welt gelöst haben — für die Philosophie entscheidend sind nicht einzelne Meinungen und Theorien, sondern entscheidend ist die Richtung, in der die erste Frage sich bewegt. Trotz gewaltigster Anstrengungen ist das europäische Denken bis ins 19. Jahrhundert hinein nicht zu einer völlig selbständigen Problemstellung gelangt, weil es von Anfang an durch eine formal überlegene theologische Spekulation nach bestimmten Richtungen abgelenkt war.

Die große Epoche des abendländischen philosophischen Denkens beginnt in dem starken, zukunftsvollen Jahrhundert, das die mathematischen Wissenschaften und die Erforschung der körperlichen Natur mit kühnem Anlauf in unerwartete Bahnen lenkt. Vom 17. Jahrhundert an ist die Philosophie, ihrer Verknüpfung mit der Theologie ungeachtet, mit der unabhängigen Forschung der modernen Wissenschaft unlösbar verbunden. Die philosophischen Systematiker des Barock sind zugleich die führenden Mathematiker und Physiker ihres Zeitalters. Sich in der Metaphysik und in der Auffassung des Menschen jedoch von der Macht überlieferter Fragestellungen zu lösen, gelingt ihnen nicht. Theologie und Naturwissenschaft stehen unausgeglichen nebeneinander und liefern sich in den Köpfen der großen Denker prachtvolle Schlachten. Eine starke Unruhe und eine gewaltige philosophische Produktivität sind die Folge der Begegnung zwischen den alten metaphysischen Grundvorstellungen und den neuen Grundbegriffen und Methoden der Erforschung der Natur. Die Verwicklung der Probleme, die Kompliziertheit der Hypothesen erreicht ihren Höhepunkt.

Der Systematiker, der diese Epoche einleitet, ist Descartes; Hegel ist es, der sie beendet. Das theologische und das wissenschaftliche Element, die in

Descartes miteinander ringen, werden von Hegel, wie vorher schon von Leibniz, synthetisch miteinander verbunden; zugleich dringt auf dem Wege über die humanistische Philologie die griechische Überlieferung aufs neue bereichernd und komplizierend ein.

Von den Theologen wird Descartes heute wegwerfend als ein Aufklärer bezeichnet. Sie haben von ihrem Standpunkt aus recht, diesem kühnen und zugleich vorsichtigen Geiste gram zu sein. Wenn wir ihn als den Vater der neueren Philosophie feiern, dann tun wir es, weil er in seiner Person als erster den Konflikt zwischen Theologie und Wissenschaft in großem Stil darstellt. Wir vermögen Descartes heute gerecht zu werden, weil die geistige Situation, aus der heraus er geschaffen hat, nicht mehr besteht; wir haben die Distanz gewonnen, die für ein gerechtes Urteil notwendig ist. Es ist ein einziger Name, der diese Distanz bezeichnet: Friedrich Nietzsche.

Nietzsche ist der erste europäische Philosoph, der nicht mehr aus dem Konflikt zwischen Theologie und Wissenschaft seine Probleme empfängt und seine Lösungen gewinnt, sondern unabhängig von der aristotelisch-scholastischen Tradition zu selbständigen Problemstellungen vordringt. Sein Rückgriff auf die vorsokratische Philosophie ist der genaue historische Ausdruck für die neue Situation.

Daß die Philosophie im Bunde mit der Naturforschung zu bleiben habe, steht für Nietzsche außer Zweifel. Aber ebenso sicher ist es ihm, daß die Philosophie niemals zu einem bloßen „erkenntnistheoretischen" Anhängsel der exakten Wissenschaften werden könne. Ihre Probleme vermag niemand zu lösen als sie selbst. Diese Wiedergewinnung der Philosophie in ihrer Unabhängigkeit von der Theologie und in ihrer Hoheitsstellung gegenüber den Einzelwissenschaften ist das wichtigste Ereignis der neueren Geistesgeschichte.

Dieses Ereignis gilt es heute zu verstehen. Wie es in

Krisenepochen zu geschehen pflegt, wenn das Neue schon da, aber nur von wenigen erkannt ist, erwachen die Mächte noch einmal, die in der Vergangenheit miteinander stritten. Die theologische Metaphysik mit ihren überlieferten Problemen konstituiert sich neu; die exakten Wissenschaften finden Verfechter, die sich Philosophen nennen und die bereit sind, auf jede philosophische Problematik zu verzichten zugunsten einer Zeichensprache, in der mit höchster Präzision alles gesagt werden kann, was keinen lebendigen Menschen interessiert. Die Tendenzen der theologischen Metaphysik und der exakten Wissenschaften, deren Vereinigung und deren Auseinandersetzung die Geschichte der neueren Philosophie bis Nietzsche ausmacht, treten sich unter den Stichworten „metaphysische" und „antimetaphysische" Philosophie noch einmal in letzter Formalisierung gegenüber. Das Gefecht trägt jedoch bereits den Charakter jener Unwirklichkeit, die Ereignisse kennzeichnet, in denen die Seele ihres Zeitalters nicht gegenwärtig ist. Es handelt sich mehr um eine Gespensterschlacht als um eine Schlacht der Geister. Suchen wir jenseits von theologischer und wissenschaftlicher „Philosophie" den festen Grund eines wahrhaft philosophischen Problems!

Echte Probleme werden vom Leben gestellt, nicht von der Tradition; die Tradition vermag lediglich für ihre Bewältigung Anleitung und Maßstäbe zu geben. Seit mehr als einem Jahrhundert ringen die Völker des Abendlandes mit einem Erlebnis, von dem die international anerkannte Philosophie noch nicht Notiz genommen hat. Es ist das Erlebnis der eigenen Existenz der Völker, das mit dem Namen Nationalismus bezeichnet wird. Mit diesem Erlebnis ist der Drang nach dem geschichtlichen Selbstverständnis der Nationen unlöslich verbunden. Wenn wir heute die Frage nach dem Menschen neu stellen, dann stellen wir die Frage nach der geschichtlichen Wirklichkeit. An dieses Problem hat die deutsche Philosophie in ihrer Entwicklung von Leibniz bis Hegel in kühnen Vorstößen herangeführt;

formuliert wurde es erst durch Nietzsche, und in seinem ganzen Umfange verstanden wird es erst in unseren Tagen.

Descartes hatte das Problem der Geschichte mit Bewußtsein von sich entfernt; eine Philosophie, die sich selber zur Magd der Einzelwissenschaften macht, vermag das geschichtliche Dasein überhaupt nicht zu sehen. Die „metaphysische" wie die „antimetaphysische" Philosophie gehen so am geschichtlichen Leben vorüber. Es fehlt beiden nicht an Formeln — aber das menschliche Denken kann von der menschlichen Existenz nicht getrennt werden. Es lebt in Problemen, es erstarrt in Formeln. Die Philosophie ist heute da, wo das Problem der gemeinsamen geschichtlichen Existenz erlebt und gedacht wird.

JOHANN FRIEDRICH HERBART

I. Geschichtliche Stellung

Das erste große Werk Herbarts, die „Allgemeine Pädagogik", erschien kurz vor Fichtes Reden an die deutsche Nation (1806). Bei den Zeitgenossen kam es „nicht zu Worte". Blitzartige Wirkungen lagen der gehaltenen, bedächtigen Natur und Geistesarbeit Herbarts nicht. Langsam setzte er sich als Universitätslehrer durch. 24 Jahre lang hütete er in Königsberg auf dem Katheder Kants in zugleich freier und würdevoller Weise die große Tradition (1809—1833); dann kehrte er an seinen akademischen Ausgangspunkt, Göttingen, zurück. Dort ist er am 11. August 1841 fünfundsechzigjährig gestorben.

Es kam die „Schule" — sowohl in der Philosophie (Robert Zimmermann in Wien, Drobisch in Leipzig), wie in der Pädagogik. Im letzten Drittel des Jahrhunderts ist Herbart der Theoretiker der Erziehungswissenschaft. Der Ruhm, die Pädagogik zur Wissenschaft erhoben zu haben, umgibt im Inland und im Ausland seinen Namen. An seine philosophischen, psychologischen und pädagogischen Theorien hefteten sich zahlreiche Auseinandersetzungen. Mit einer Ausschließlichkeit, die der Beschränktheit nicht entbehrt, widmet sich die immer umfangreicher werdende Herbart-Schule der Verteidigung und Ausbreitung seiner Lehre. Da erfolgt unter seltsamen Umständen ein Rückschlag. Der Professor an der Universität Marburg Paul Natorp hält in den Ferienkursen von 1897 und 1898 Vorträge über „Herbart, Pestalozzi und die heutige Aufgabe der Erziehungslehre". Er gibt dem Thema sogleich die Wendung: Herbart oder Pestalozzi? und entscheidet in schneidendem Tone sich für Pestalozzi. Zwar verhehlt er nicht, wieviel An-

regung er Herbart verdanke, aber er ist „bestürzt" über den unberechenbaren Einfluß, „den gerade dieser Mann auf die pädagogische Praxis gewonnen habe", und er bestreitet geradewegs den Anspruch Herbarts auf die wissenschaftliche Begründung der Pädagogik.

Die Pädagogik, meint Natorp, habe sich nicht auf zwei willkürlich herausgegriffene Bruchstücke der Philosophie zu stützen, auf Ethik und Psychologie, wie Herbart wolle, sondern auf die Philosophie im ganzen. Zu einer umfassenden, einheitlichen philosophischen Ansicht aber sei Herbart nicht fähig. Er sei von der saubersten Klarheit des Denkens im einzelnen, aber in den Geist solcher Einheitsdenker wie Kant, Fichte oder Pestalozzi könne er sich nicht einmal versetzen. Auf diese Hauptthese läßt Natorp eine kritische Darstellung der Philosophie und Pädagogik Herbarts folgen, die ihren Ausgangspunkt von der Ethik nimmt. Dabei argumentiert Natorp als dogmatischer „Kritizist", d. h. er spielt die durch Herbart bestrittenen Voraussetzungen der kritischen Philosophie noch einmal gegen den Bestreitenden aus. Herbart hat den Begriff eines auf sich selbst gestellten sittlichen Willens bekämpft und von einer „Gesetzgebung" des freien Willens nichts wissen wollen. Natorp rückt die unbedingte Gesetzgebung des Willens wieder in den Vordergrund. Das Problem kommt nicht von der Stelle. Mit allem Scharfsinn, den er im einzelnen aufwendet, geht Natorp doch am Wesentlichen, auch in den folgenden Teilen seiner philosophischen Kritik, vorüber. Zu dem alten Vorwurf des „Intellektualismus" von Herbart, der dem Willen nicht gerecht werden könne, trägt er keinen neuen Gedanken bei. Die Spontaneität des Geistes scheint ihm nicht genügend gewahrt, wenn Herbart fordert, daß man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen habe. Die jugendliche Seele, meint Natorp, müsse alles „aus sich selbst" hervorbringen. Gerade um diese Vorstellung zu überwinden, hatte Herbart seine „Allgemeine Pädagogik" geschrieben!

Sieht man genauer zu, so bleibt von Natorps Kritik nur die Hervorhebung der Einheit des Selbstbewußtseins und des „Willens" im Sinne der Systematik Hermann Cohens übrig. Ein mageres Ergebnis! Der wertvolle eigene Ansatz Natorps, der ihn überhaupt erst zu Pestalozzi geführt hatte, der Gedanke, daß es die Gemeinschaft ist, die erzieht, kommt nicht zur Entfaltung. So bleibt von seiner Kritik nur übrig, daß das Moment der Gemeinschaft von Herbart nicht genügend gewürdigt sei. Natorp behält mit der Feststellung recht, daß „Teilnahme" und „Umgang" nur als „matte Formen" des Gemeinschaftsgedankens anerkannt werden können.

Es ist Pestalozzis geschichtliches Verdienst, dem Gemeinschaftsdenken in der Erziehungswissenschaft die Bahn gebrochen zu haben. Aber aus der Feststellung, daß Herbart eine andere Erziehungslehre entworfen habe als Pestalozzi, läßt sich der unangemessene Ton herablassender Anerkennung und die völlig ungerechtfertigte Aburteilung Herbarts durch Natorp allein noch nicht erklären. Es ist nötig auszusprechen, daß der wirksamste Angriff auf Herbart einen weltanschaulich-politischen Hintergrund hat. Natorps Lehrer, Hermann Cohen, war Jude und ein fanatischer Verfechter der „prophetischen" Religion des Judentums, die er in die deutsche Philosophie zu übersetzen suchte. Mit wahrhaft priesterlichem Haß verfolgte Cohen alles, was von seinem mosaisch-kritischen Dogma abwich, insbesondere die Lehren, die den Willen betrafen. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die sachlich unverständliche Schärfe des Angriffs gegen Herbart auf die Schulgebundenheit Natorps zurückzuführen ist. Der echt deutsche Realismus Herbarts war der pseudo-idealistischen „Willens"-Philosophie der Marburger Schule ein schwerer Anstoß. So wurde unter jüdischem Einfluß das unbefangene Verhältnis der Nation zu Herbart durch einen wohlmeinenden, aber allzu nachgiebigen Geist (Natorp befand sich, solange Cohen lebte, von diesem in völliger Abhängigkeit) empfindlich gestört. Die Herbart-Schule war der Polemik der Mar-

burger nicht gewachsen. Das von Wilhelm Rein herausgegebene „Enzyklopädische Handbuch der Pädagogik" (1895—1899) zeigt den Herbartianismus im Zustande der Vertrocknung und Zersetzung. So haben wir heute unser Verhältnis zu Herbart völlig neu zu bestimmen.

Wir befinden uns damit in der glücklichen Lage, einen bedeutenden Denker der Goethezeit neu verstehen zu können. Der Herbartianismus ist tot — es lebe Herbart! Voraussetzung einer neuen Aneignung Herbarts ist, daß der theoretische Idealismus, der die Freunde wie die Gegner in Bann geschlagen hatte, für uns seinen Zauber nicht mehr besitzt (was nicht ausschließt, daß er auch weiterhin die geschichtliche Voraussetzung unserer philosophischen Arbeit bildet). Sicherlich hat unser Realismus nicht das geringste mehr zu tun mit dem der Herbartschen Metaphysik; aber er ist vielleicht verwandt mit dem realistischen Geiste, der die „Allgemeine Pädagogik" durchweht. Herbarts theoretische Philosophie läßt uns mit ihrer pünktlichen Bescheidenheit ungerührt; in seiner Psychologie, Ethik und Pädagogik dagegen scheint sich uns etwas Lebendiges zu bewegen: ein unbefangener Sinn für menschliches Sein und Handeln. Die Vorlesung, mit der Herbart seine akademische Laufbahn in Göttingen begann, war die Pädagogik. Als Hauslehrer in Bern hat der besinnliche Oldenburger, den der gewaltige Fichte in Jena nicht zu überzeugen vermocht hatte, die frühesten Gedanken seines zukünftigen Systems empfangen; die „Allgemeine Pädagogik" ist sein erstes großes Werk, das er unter einem inneren Zwange noch vor völliger Ausbildung des philosophischen Systems niederschreibt. Mag uns die Ausführung dieses Systems manchmal trocken genug erscheinen, wir spüren doch immer wieder etwas von der frühesten Liebe seines Urhebers darin aufblitzen. Die Liebe zu sich entwickelnden jungen Seelen hat Herbart zur Erziehungswissenschaft geführt; auch der betonte Stolz auf die eigene philosophische Systematik vermag sein sich erhaltendes Interesse am lebendigen Menschen niemals ganz zu erdrücken. Wenn

wir ihn verstehen wollen, dann dürfen wir nicht fragen, auf welche Disziplinen er die Pädagogik gegründet haben wollte, sondern müssen aus seiner Erziehungslehre und Philosophie das ihm vorschwebende Bild des Menschen zu gewinnen suchen, das er mit den Formeln seiner Zeit erkennend festzuhalten suchte. Seine Pädagogik ist philosophisch, seine Psychologie und Ethik sind pädagogisch angelegt — die Einheit ist in einer Wissenschaft zu suchen, von der Herbart nichts wußte und nichts hätte wissen wollen und die doch seine Schriften innerlich zusammenhält. Wir nennen sie heute die Lehre vom Menschen, die philosophische Anthropologie.

Herbart gehört jener geistig-sittlichen Atmosphäre an, die durch die Namen Kant, Schiller und Goethe umschrieben wird. Die Romantik betrachtet er mit Abneigung, an der zugleich nationalistischen und spiritualistischen Gemeinschaftslehre Fichtes und Hegels nimmt er keinerlei Anteil. Als „Reaktionär", nicht vorwärtsblickend zu Schopenhauer und Nietzsche, sondern rückwärts gewandt zu Leibniz und Wolff steht er in seinem Jahrhundert. Und doch ist in dem jungen Herbart etwas, was dazu verführen könnte, ihn den Nietzsche des Biedermeier zu nennen. In den Niederschriften, die der Abfassung seines Jugendwerkes vorausgehen, erklingt, wie noch in der „Allgemeinen Pädagogik" selbst, ein neuer Ton des pädagogischen Eros, einer Liebe zum Menschen, die wohl an den jungen Nietzsche erinnern kann. Und wenn man die geistige Situation um 1806 ins Auge faßt, könnte man die „Allgemeine Pädagogik" im Verhältnis zu ihr recht wohl eine „Unzeitgemäße Betrachtung" nennen. Der mit der Romantik sympathisierende Idealismus Fichtes, Schellings und Hegels ist im Begriff, die Herrschaft anzutreten; die Philosophie erhebt Anspruch auf die Führung der gesamten Nation. Aber statt sich auf sich selber zu stellen und das Leben von den dauernden Grundkräften des Menschen her neu zu begründen, bleibt sie im Bunde mit der Theologie. Das 19. Jahrhundert kann aus seiner Unentschiedenheit und Verworren-

heit durch diese Spekulation, die Philosophie und Theologie durcheinandermischt, nicht befreit werden; Schopenhauer, Feuerbach und Nietzsche müssen als Kämpfer gegen das spiritualistische Epigonentum ihr bitteres Schicksal auf sich nehmen. Die theologisierende Spekulation verfolgt Schopenhauer mit seinem anti-mosaischen Sarkasmus, Feuerbach geht den Weg von der Theologie zur Anthropologie, und der junge Nietzsche stellt sich mit sicherem Instinkt außerhalb des Jahrhunderts. Vor ihnen, etwas altmodisch und umständlich, aber innerlich klar und entschieden, zieht Herbart, weder rechts noch links blickend, seine Bahn. Philosophie und Theologie werden von ihm in strenger Trennung gehalten, die Philosophie ist sicher auf eigenem Boden gegründet. Die Reverenz vor der Religion ist höflich, aber kühl; Christentum bedeutet ihm nur die abendländische Gesittung überhaupt. In bezug auf diese Gesittung ist er streng bewahrend, in jedem Zug das Widerspiel eines Umwerters. Und doch tritt er mit seinem wesentlichsten Gedanken als ein stiller Revolutionär in seine Zeit.

Der Mensch ist sein frühestes Erlebnis; an den Fragen des Ich und der Freiheit entzündet sich sein selbständiges Denken. Mit bewundernswerter Unabhängigkeit behauptet der junge Herbart sein Urerlebnis von der Einheit des Menschen gegenüber der trennenden und vereinigenden naturalistisch-spiritualistischen Spekulation seiner Zeit. Der Idealismus vermag sich von der platonisierenden Zweiweltenlehre der Vergangenheit nicht zu lösen, mitten durch die Gestalt des Menschen geht der Riß. Herbart dagegen sieht den Menschen im Stande der Unschuld, in seiner vollen Integrität. Der Gehalt der Kantischen Sittenlehre, das Pathos des kategorischen Imperativs bleibt für ihn sein Leben lang verbindlich; aber die ontologische Konstruktion des Idealismus lehnt er von Anbeginn ab. Bei seinen hartnäckigen Protestationen gegen den Dualismus der transzendendalen Freiheitslehre handelt es sich nicht um irgendeine Schuldifferenz, sondern um einen neuen Ansatz der Philosophie. Und hier, im Erzeugungspunkt seines Systems, reichen sich

die philosophische und die pädagogische Konzeption die Hand. Seine Ethik, Psychologie und Pädagogik entspringen einer Vorstellung von der Einheit des Menschen, die weder durch die Entgegensetzung von Körper und Geist, noch durch die Unterscheidung von „höheren" und „niederen" Seelenvermögen wieder zerstört wird. Der Dualismus von diesseits und jenseits, der dem theoretischen Idealismus zum Verhängnis wurde, ist in Herbarts Denken praktisch ausgeschaltet. Ein abgeblaßtes Übersinnliches schimmert wohl manchmal auf, greift jedoch nicht in den philosophischen Gedankengang ein. Entscheidend ist, daß Herbart den Begriffsapparat, den die europäische Philosophie zur Darstellung ihres Dualismus verwendete, das Kategoriensystem von „Form" und „Stoff", nicht benützt. Es ist nicht leicht abzuschätzen, wieviel das bedeutet. Während Kant und seine idealistischen Nachfolger von dem Begriff der Form (dem Reinen und Schöpferischen gegenüber der „Materie") als ihrem methodischen Hauptmittel nicht loskommen, entwickelt er in aller Bescheidenheit Stücke eines philosophischen Systems, das von jener verhängnisvollen antithetischen Methodik völlig frei ist. Seine philosophische Anlage, die sich mit der Fichtes nicht vergleichen konnte, reichte nicht so weit, daß er seine Konzeption bis in die Schicht der Grundbegriffe hätte vortragen können. Erkenntnistheorie und Metaphysik blieben ihm im Eklektizismus stecken. Allein die Aufgabe, ein Denken unabhängig von jener letztlich mediterranen Tradition zu entwickeln, ist so schwer, daß jeder Versuch in dieser Richtung als ein verheißungsvolles und beglückendes Zeichen begrüßt werden muß. Wenn wir uns heute der Psychologie und Pädagogik Herbarts zuwenden, dann geschieht es nicht, um einem didaktischen Spezialisten Handgriffe abzusehen, sondern um Bruchstücke einer Philosophie zu deuten, die in der Psychologie und Pädagogik ein richtigeres Gesamtbild vom Menschen zu zeichnen versucht hat, als die Zeit vor ihr und nach ihr.

II. Verhältnis zum Idealismus. Ethik

Am 28. Oktober 1798 schreibt Herbart an seinen Freund Muhrbeck nach Paris einen Brief, in welchem er sein Herz aufschließt. Nebenbei erwähnt er, daß Fichte ihn nicht mehr beschäftige — „sein Feenpalast ist für mich nicht wohnbar" (K 16, 95). Dieses Wort über die Philosophie des absoluten Ich kennzeichnet schlagend die Haltung, in welcher er sein Leben lang der idealistischen Philosophie gegenüberstand. Er suchte eine Philosophie, deren ethischer Gehalt von der Kants und Fichtes nicht abwich, die sich aber nicht durch eine wissenschaftlich unmögliche Auffassung des Ich und der Freiheit von der Erfahrung entfernte. Die Transzendentalphilosophie Kants und Fichtes stimmt mit dem Leben in seiner Mannigfaltigkeit und seiner Entwicklung nicht zusammen. Gegen die Trennung eines „idealen" von einem bloß „empirischen" Ich, gegen die Theorie eines absoluten Selbstbewußtseins, eines reinen Wissens von sich erhebt Herbart den Einwand, man finde sich denkend, wollend, fühlend, leidend, handelnd immer mit bestimmter B e z i e h u n g auf das, was so eben gedacht, gewollt, gefühlt, gelitten, gehandelt wird. „Ist nun diese individuelle Bestimmung etwas Fremdes im Ich, wodurch es verfälscht, verunreinigt wird?" (K 5, 237). Nein — unser Wissen von uns selbst bezieht sich stets auf etwas Vorauszusetzendes (K 5, 245); dieses eliminieren, das Bewußtsein isolieren, hieße unser Wesen verfälschen.

Die Seele in ihrer Wirklichkeit ist individuell — so könnte man den Grundeinwand Herbarts formulieren. Seine Proteste gegen die Philosophie des absoluten Bewußtseins und gegen die Unterscheidung verschiedener „Vermögen" der Seele hängen innerlich zusammen. Die falsche Bewußtseinslehre wie die Vermögenslehre trennen und isolieren; durch sie wird die Ganzheit des geistigen Lebens zerschnitten. Die wissenschaftliche Aufgabe hingegen ist, das geistige Leben als „ein Kontinuum von Phänomenen" zu betrachten (K 5, 38). Herbarts gesamte

philosophische Arbeit dient diesem einen Zweck, sie ist eine einzige bewußte Auseinandersetzung mit dem theoretischen Idealismus, die unter der Voraussetzung geschieht, daß es keinen gründlicheren Realismus geben könne, als nur allein den, welcher aus der Widerlegung des Idealismus hervorgeht (K 6, 55). Wenn jemand versuchen wolle, sich auf meine Schultern zu stellen, so sagt Herbart, um weiter zu sehen als ich selber, so hat er nicht zu besorgen, daß unter mir der Boden einbreche. „Denn ich stehe nicht... auf der einzigen Spitze des Ich: sondern meine Basis ist so breit. wie die gesamte Erfahrung" (K 5, 183).

Es ist eine Konzeption von bisher nicht genug gewürdigter Tiefe, die Herbart der idealistischen entgegenstellt. Er gibt das Ich nicht preis, aber er hütet sich, es aus Setzung und Entgegensetzung zu konstruieren. Sein „Ich" bleibt der Punkt, auf den alles sich bezieht; aber es tritt nicht alles vollbringend, schaffend und selber handelnd hervor, es bleibt auf die ganze Breite der Mannigfaltigkeit des Wirklichen bezogen. Das hat der Idealismus verfehlt: „Weit entfernt, als ein wundervolles Rätsel, mit notwendiger Beziehung auf ein zufälliges, sich selbst aufhebendes Mannigfaltiges bezogen zu sein, gilt es gerade umgekehrt für den bekanntesten aller Gegenstände, für das einzige unmittelbar Gewußte und Durchschaute, für selbständig und absolut Eins" (K 6, 184).

So wenig wir durch klassifizierende Begriffe wie Verstand, Gefühl, Wille etwas von der Seele erfahren, ebensowenig werden wir durch Spekulationen von Ich und Nicht-Ich über den Menschen und die Welt belehrt. Das Außer-uns ist nicht „mit der Negation des Ich behaftet". „Auf die Weise würde immer ein Du und ein Er entstehen — nimmer eine andere Persönlichkeit außer der eigenen anerkannt werden. Vielmehr, was innerlich empfunden war, das wird, wo irgend möglich, auf das Äußere übertragen. Daher bildet sich mit dem Ich zugleich das Du; und fast gleichzeitig mit beiden das W i r, welches der Idealismus vergaß und vergessen mußte, wenn er nicht aus seinen

Träumen geweckt sein wollte. Denn die Vorstellung des Wir ist ganz offenbar abhängig von den Umständen, sie erzeugt sich bald in größeren, bald in kleineren Kreisen, und zwar immer so, daß sie zugleich das Ich in sich aufnimmt" (Lehrbuch zur Psychologie § 198). Durch den erkenntnistheoretischen Idealismus, dem er anhängt, wird Herbart letztlich verhindert, die Folgerungen aus der Einsicht von der ursprünglichen Verbundenheit des Ich mit den andern zu ziehen. Er streift einmal sogar den Gedanken eines „ungeschiedenen Wir" (K 11, 421), vermag aber dann doch nur zu Begriffen wie „Teilnahme" und „Wohlwollen" zu gelangen. Immerhin sollten solche Entdeckungen einen Denker ein für allemal davor bewahren, von vornherein als „intellektualistisch" abgestempelt zu werden. Schon in Herbarts frühestem erhaltenen Entwurf, der sich mit Fichtes Ich-Begriff auseinandersetzt, finden sich die bedeutsamen Worte: „Man fühle die Kraft des Wortes ein Anderes" (K 1, 96).

In seinem glänzenden, wegen seiner eigenwilligen Sprache leider schwer verständlichen ersten Manifest, der Abhandlung „Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung" (1802) hat Herbart gezeigt, wie innig sein pädagogisches Interesse am Menschen mit dem philosophischen verbunden ist. Seine Einwände gegen den transzendentalen Ich- und Freiheitsbegriff gehen von der Tatsache der Erziehung aus — und ergreifen eben deshalb das Problem der menschlichen Existenz überhaupt.

Sittlichkeit — das ist die Aufgabe der Erziehung. Aber kann man diese Aufgabe durchführen unter der Voraussetzung des berühmten „guten Willens", mit dem der Idealismus beginnt? Findet der Erzieher den guten Willen einfach vor, darf er sich einfach auf den „Himmel" verlassen, auf die „intelligible Quelle", aus der alles Gute fließt? Nein! Er muß auf seinen Zögling wirken. Wie vermöchte er es, wenn dieser absolut „frei" wäre und bliebe? Nach den Voraussetzungen des transzendentalen Idealismus kann es eine erzieherische Beeinflussung eines

Ich durch ein anderes Ich nicht geben. Nach der idealistischen Ansicht wird man nicht zur Freiheit erzogen, denn jeder bringt die Freiheit schon mit. Es gibt keine Einwirkung auf die Spontaneität des andern, das Ich ist von Anbeginn fertig und unbildbar. Wenn deshalb Herbart an die Spitze seiner letzten Darstellung der Pädagogik den Satz rückt: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings" (Umriß § 1), dann gibt er noch einmal zu verstehen, daß die Pädagogik nur auf einen Grundsatz aufgebaut werden kann, der dem idealistischen entgegengesetzt ist.

Erziehung zur Sittlichkeit heißt Erziehung zur Freiheit, aber diese Freiheit ist *geworden*, sie ist nur in einem *Charakter* wirklich, sie muß sich unter einer ungeheuren Mannigfaltigkeit von Umständen und Anregungen befestigen, sie kann errungen oder verfehlt werden.

Der Idealismus stellt das Ich als unabhängig und frei von der *Welt* dar. Herbart hingegen versucht es in seinem natürlichen Verhältnis zur Welt richtig zu erfassen. Dem weltlosen und entwicklungslosen, vom empirischen Menschen losgelösten „Ich" setzt er den gewordenen *sittlichen Charakter* entgegen, der, wie das Bewußtsein, aus der „dunklen Wurzel" der Individualität hervorgeht, aber nicht von selber wie eine Pflanze wächst, sondern nur im Kampf mit der Individualität sich durchsetzt (Allg. Päd. 1. Bd., 2. Kap. V). Das ist nicht der endlose und ausgangslose Kampf der Vernunft gegen die Naturtriebe, sondern ein sinnvolles Werden, an dessen Ende die „Charakterstärke der Sittlichkeit" steht.

Aus der Individualität seiner Lage entspringt dem Menschen sein Schicksal, er wird von der Not bedrängt — aber die bloße sittliche Idee weiß nichts hiervon, nichts von seiner nächsten Schranke (da sie überhaupt nichts von Schranken weiß), sie gibt ihm nichts, damit er das Maß seiner Schritte für jeden einzelnen Augenblick richtig bestimme. „Sie tadelt und beschämt, aber helfen kann sie nicht; sie will ihn am Ziele, er ist auf dem Wege, aber sie

weiß nichts vom Wege ..." (I, 110). Durch die sittliche Idee kann man nicht handeln lernen, Ideen sind noch keine Kräfte (Allg. Päd. 3. Bd., 4. Kap. 39) — und ohne Aufweisung eines Weges gibt es keine Erziehung.

Herbart hebt alle Bestimmungen wieder auf, die sich bei Kant und Fichte an den Begriff „intelligibel" anschließen. Die intelligible Tat der Freiheit steht in keinem Zeitverhältnis, während die Erziehung, „wenn wir ihr zeitliches Beginnen und Fortschreiten, wenn wir das Kausalverhältnis von Erzieher und Zögling hinwegdenken, für uns etwas völlig unverständliches wird". Die Pädagogik hängt demnach, fährt Herbart fort, mit einer anderen Philosophie zusammen als mit der Kantischen, Fichteschen, Schellingschen, ja auch mit der Leibnizschen. Die Systeme des Fatalismus müssen vom Pädagogen ebenso abgelehnt werden wie die der transzendentalen Freiheit. „Denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen" (Umriß § 3).

Im Lichte der pädagogischen Fragestellung erweist sich der Indeterminismus als ebenso unmöglich wie der Fatalismus. Herbarts Auflehnung gegen den Idealismus muß deshalb so heftig sein, weil sich in diesem zwei den Begriff der Erziehung verneinende Gedanken vereinigen: die alle pädagogische Beeinflussung ausschließende Idee einer absoluten Spontaneität des Ich und die der Freiheit. Dem Erzieher ist die Sittlichkeit ein Naturereignis, er muß nach Gesetzen verfahren können, die ebenso unfehlbar sind wie die Naturgesetze, wenn sie gleich mit diesen keinerlei Ähnlichkeit haben (I, 93 f.). Zwischen Erzieher und Zögling besteht ein „Kausalverhältnis", wie Herbart es nennt, um den Naturcharakter der Erziehung gegen den Idealismus so deutlich als möglich zu bezeichnen. Keineswegs soll durch dieses Wort etwa eine nüchterne Stimmung über den Vorgang der Erziehung gebreitet werden. Dieses Kausalverhältnis wird der völlig leeren Vorstellung des bloßen „Sollens" entgegengestellt. Nicht um ein Sollen handelt es

sich, sondern um ein Müssen. Es ist der Grundmangel des Idealismus, daß er nur zu fordern und anzuspornen versteht: Erziehung aber heißt etwas ganz anderes als anspornen: es heißt Vorkehrungen treffen, daß ein bestimmter Erfolg mit Sicherheit eintrete.

Vor dem Gespenst des Determinismus darf man sich nicht fürchten, meint Herbart, man muß darauf losgehen. Wenn die eigentliche Wirksamkeit außerhalb des Wollenden liegt, das Wollen also gar nicht sein Wollen ist, sondern etwas Fremdes, das durch ihn nur hindurchgeht, so ist das Fatalismus (K 10, 284). Dem würde die Tyrannei entsprechen. Erziehung aber ist ihrem Wesen nach das Gegenteil von aller Tyrannei, Erziehung ist immer Erziehung zur Freiheit (I, 23).

Ein Irrtum ist es jedoch zu meinen, um zur Freiheit erziehen zu können, müsse man notwendig eine Philosophie der Freiheit zugrunde legen. Durch die Vorstellung eines Willens, der sich jederzeit überall hinzuwenden vermag (zu allem fähig ist), wird im Gegenteil in Philosophie und Pädagogik alles verdorben. Der Wille ist immer determiniert. Es ist eine falsche Blickrichtung, wenn man stets nur den Ursprung unseres Willens ins Auge faßt, statt auf seine Reife (K 10, 280), d. h. auf seinen Inhalt, seine Richtung und Beständigkeit zu achten. Der Idealismus möchte den Willen zu seinem eigenen Regulativ machen, er übersieht das Urphänomen des sittlichen Lebens: die Verschiedenheit zwischen dem Willen und dem Urteil über den Willen. Durch die Zusammenschmelzung dieses Urteils mit dem Gebot entsteht der Unbegriff einer „praktischen Vernunft", deren Verhältnis zu der theoretischen in unnütze Streitigkeiten verwickelt (K 5, 186). Die Wirklichkeit ist ganz anders. Der Wollende ist „ausgesetzt dem eigenen Anblick"; mit dem Bild dessen, was er will, ist sein Urteil über dieses Bild verknüpft. Dieses Selbsturteil ist willenlos („interesselos"); deshalb wird es von Herbart im Anschluß an Kants Terminologie „ästhetisch" genannt (Allg. pr. Phil. Einl.). Die Frage lautet also nicht: wie kann ein idealer Wille in

uns Macht gewinnen über den realen Willen in uns, sondern: wie können die willenlosen (ästhetischen) Urteile Macht gewinnen über den Willen? Die Antwort auf diese Frage ist Herbarts eigentlichstes Anliegen. Die Möglichkeit entwickelt seine Psychologie, die Wirklichkeit zeigt seine Pädagogik.

Der Wille ist immer determiniert — es kommt in jedem einzelnen Falle darauf an, w o d u r c h er determiniert wird. Durch die Determiniertheit wird das nicht aufgehoben, worauf es bei der Lehre von der Freiheit ethisch ankommt: die Z u r e c h n u n g (Lehrb. z. Psychol. § 141). Es findet also keineswegs ein Rückfall in die vorkantische Ethik statt, in welcher der Wille durch das Objekt, auf das er sich richtet, bestimmt ist. Beim sittlichen Handeln werden wir nicht „angelockt" durch ein Objekt, sondern gleichsam von hinten her, durch die Gesinnung, in Bewegung gesetzt. Uns diesen Unterschied nachdrücklich eingeschärft zu haben, ist Kants „nie ganz zu schätzendes Verdienst" (K 6, 269). Durch die Entdeckung der ästhetischen Urteile d. h. einer „ursprünglichen Wertbeziehung, deren Gegenstand der Wille ist" (K 2, 480), ist zwar im Bereich des Sittlichen eine gefühlsartige (nicht nur gefühlsmäßige) Schätzung aufgedeckt, keineswegs aber die „Gefühlsmoral" mit ihrer Gebundenheit an die Gegenstände des Begehrens wieder eingeführt.

Die praktische Philosophie Herbarts kennt keinen kategorischen Imperativ und keine allgemeinen Grundsätze. Sie verweist den Einzelnen an sein Herz und an den Augenblick, in dem gehandelt wird. Sie ist, modern gesprochen, eine materiale Wertethik — mit dem entscheidenden Unterschied freilich, daß sie niemanden über Kant betrügt. Sie reduziert den Willensbegriff und lehnt die Allgemeinheit des Gesetzes ab, das unvergängliche Grundmotiv Kants jedoch bleibt erhalten. Jenes von Herbart bloßgelegte „höchst mannigfaltige Vorziehen und Verwerfen", welches in uns vorgeht, ohne das es kein sittliches Urteilen und Handeln gäbe, vollzieht sich nicht im Dunkeln des sogenannten

„Gefühls", sondern, obzwar es immer irrational bleibt, in der hellen Region des Geistes. Es ist Herbart gelungen, im „Vorziehen" und „Verwerfen" des sittlichen Geschmacks einen Bereich der Seele zu entdecken, den man nicht wahrzunehmen vermochte, solange das Auge durch die Antithese des „sinnlichen" Gefühls und des „vernünftigen" Willens gewissermaßen geblendet war.

Das, was von sittlichem Geschmack in jedem einzelnen Fall beurteilt wird, ist ein Allgemeines: ein Verhältnis von Begehrungen, wie Herbart sagt, oder von „Regsamkeiten" der Vorstellung, die uns vorschweben. Für dieses Allgemeine wählte Herbart den „edlen Namen" der praktischen Idee (Allg. pr. Phil. Einl. II). Man muß es bedauern, daß er für das neu Gesehene nicht auch einen neuen Namen gefunden hat. Denn wenn er auch das ihm Vorschwebende mit den platonischen Tugenden gleichsetzen zu können meinte, so ist es doch der Sache nach etwas, das mit Platon nichts zu tun hat. Als Versuch, eine konkrete Ethik zu entwerfen, besitzt die praktische Ideenlehre Herbarts in all ihrer Unzulänglichkeit (die fünf praktischen Ideen sind: innere Freiheit, Vollkommenheit, Wohlwollen, Recht, Billigkeit!) für uns etwas Rührendes.

Wichtig ist die Hervorhebung der Einsicht für das sittliche Leben und die Stärke des Willens. Jene erfolgt ohne intellektualistische Neigung, sie ist überall da notwendig, wo das sittliche Verhalten konkret gefaßt wird. Die echt realistische Feststellung aber, daß es Verschiedenheiten des Grades im Verhältnis des Willens zu den „Ideen" gibt, läßt am besten erkennen, wie weit Herbart in der Überwindung des Kantischen Willensbegriffs tatsächlich gelangt ist.

Es entspricht der gesamten Tendenz dieser konkreten Ethik, daß sie in eine Theorie der gesellschaftlichen Verhältnisse übergeht, in denen der Mensch steht. An vielen Stellen wird das Phänomen der Gemeinschaft deutlich sichtbar (vgl. z. B. K 5, 29). Die „Allgemeine praktische Philosophie" enthält eine Soziologie, die zu den bedeutend-

sten Entwürfen des 19. Jahrhunderts gehört. Auch hier war es wohl die eigensinnige Terminologie, die einer breiteren Wirkung im Wege stand. Neben den glücklichsten Prägungen, an denen die Werke Herbarts so reich sind („Schwelle" des Bewußtseins, „Lebensordnung", „Lebensgefühl", „beseelte Gesellschaft", „erziehender Unterricht" usw.), finden wir immer wieder einen Wortgebrauch, der schwer zu verstehen ist (man vergleiche nur die Verwendung des Wortes „ästhetisch").

Das eigentliche Ziel der praktischen Philosophie ist, einen Begriff des Charakters zu entwickeln, der die ganze Strenge des Kantischen Pflichtgedankens mit der Fülle des Lebens, die Einheit mit der Mannigfaltigkeit, die Dauer mit der Augenblicklichkeit vereinigt. Unleugbar ist Herbart in dieser Hinsicht der Vollender des Bestrebens, das in Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen seinen großartigen Ausdruck gefunden hat. Die aus Fichtes Wissenschaftslehre stammende antithetische und synthetische Konstruktionsweise der ästhetischen Briefe führt weiter zu Hegels Dialektik, ihre ethische Absicht findet die Erfüllung in Herbarts praktischer Philosophie.

Der Mensch kommt mit seiner praktischen Überlegung nicht eher zu einem festen Ruhepunkt, heißt es in einer bezeichnenden Auslassung, als bis er unter allen Motiven, denen er sich hingeben könnte, die ganz unveränderlichen obenan zu stellen sich entschließt. Unveränderlich aber sind allein die Ideen (Lehrb. z. Einl. in d. Philos. § 95). Der sittliche Geschmack könnte demnach ein Sinn für das Unveränderliche, Beständige im Menschen und seinen Beziehungen genannt werden. Zwischen der Lehre von den konkreten „Ideen" in der praktischen Philosophie und der Hervorhebung der „Grundsätze" in der Psychologie muß kein Widerspruch bestehen. Es handelt sich beide Male um dasselbe Phänomen, welches das eine Mal vom Subjekt, das andere Mal vom Objekt der Beurteilung her gesehen ist. Die Grundsätze sind es, die dem Charakter Festigkeit und Halt verleihen. Sie sind so wenig abstrakte Prinzipien

wie die „Ideen", sondern zusammen mit „Übung und Anstrengung" Mittel, die Faktoren der Tugend zu sammeln, zu läutern und zu sichern (K 6, 271). In dieser Sammlung, Läuterung und Sicherung bewährt sich die Stärke des Charakters.

Ihrem Sinne nach ist Herbarts Ethik eine Ethik des Maßes. Einseitigkeit, Leidenschaftlichkeit und Roheit sind in jeder Gestalt ausgeschlossen, Umblick und Selbstbeherrschung sind die Grundzüge des sittlichen, von Maximen gebildeten Charakters. Dementsprechend finden wir in der Mitte der Herbartschen Psychologie den Begriff des Gleichgewichts.

Am klarsten tritt diese Haltung in der überaus kennzeichnenden Entgegensetzung von „Plänen" und „Maximen" hervor. Pläne mögen sein, welche sie wollen: sie können fehlschlagen, und um das Zugrundegehen zu vermeiden, werden dann alle Mittel angewendet, auch die schlechten. Bei Maximen ist das nicht möglich. Daher gilt der Satz: „Charaktere mit herrschenden Plänen sind energischer; Charaktere mit herrschenden Maximen sind reiner" (Lehrb. z. Psychol. § 244). Liebenswürdiger kann man sich nicht gegen die Energie erklären.

III. Psychologie

Neben der „Allgemeinen Pädagogik" ist die „Psychologie als Wissenschaft", die in zwei Teilen 1824/25 erschien, der größte Wurf, den Herbart getan hat. Das Werk, das sich die platonische Analogie von Seele und Staat zum Muster nimmt, enthält einen der best durchdachten Ansätze zu einer wissenschaftlichen Analyse des Menschen. Herbart lehrt uns die Seele als ein bewegtes Kontinuum, als ein fließendes Ganzes erkennen, von dem man keinen Teil ungestraft isolieren darf. Man sagt vom Menschen, er „habe" Verstand und Willen, und handelt in der Psychologie zuerst vom Erkenntnisvermögen, dann vom Begehrungsvermögen — als ob man von einem Dreieck sagen wollte, es

„habe" Seiten und Winkel, und dementsprechend die Trigonometrie in einen Abschnitt von den Seiten und in einen anderen von den Winkeln einteilen wollte! (K 5, 197). Statt Klassenbegriffe zu mythologischen Wesenheiten aufschwellen zu lassen, „Vermögen" zu ersinnen, deren Verhältnis zueinander immer rätselhaft bleibt, müssen wir vom seelischen Zusammenhang ausgehen und versuchen, die Elemente dieses Zusammenhangs in ihrem gegenseitigen Verhältnis exakt zu bestimmen. An die Stelle der statischen Gliederung nach „Vermögen" tritt bei Herbart die Gesetzmäßigkeit der seelischen Bewegung. „Tausende oder Millionen von Vorstellungen, die auf einmal im Bewußtsein sind und, sich gegenseitig hemmend, ins Gleichgewicht treten!" (K 5, 409). Eine eigentümliche Intimität zeichnet diese Betrachtungsweise aus; sie erstarrt nicht in Allgemeinheiten, sie geht immer zurück auf das Element, „auf das Leben und Streben in jeder einzelnen Vorstellung, welches Leben genau zusammenhängt mit der Qualität des Vorgestellten..." (K 5, 253). Man verfängt sich in Irrtümern, wenn man das Gedächtnis ohne Berücksichtigung der „Nebenumstände": ob es also ein Ortsgedächtnis oder ein Zahlengedächtnis, ein Gedächtnis für Begriffe, für das Wünschen und Wollen oder für das Tun und Leiden sei, zu erkennen sucht. Denn dann läßt man das Schwankende, Ungenaue weg und begnügt sich mit dem ganz Sicheren — auf diese Weise behält man zuletzt aber nur ein sinnloses Abstraktum übrig. Und ebenso verhält es sich mit den anderen Seelenkräften. „Hat schon jemand vollständig nachgewiesen, wie sich die Einbildungskraft verschiedentlich in Dichtern, in Gelehrten, in Denkern, in Staatsmännern, in Feldherren äußert? Was den Verstand der Frauen, der Künstler und der Logiker unterscheidet?" (K 5, 198).

Die Einheiten, aus denen das Leben des Geistes sich aufbaut, hat Herbart „Vorstellungen" genannt. Es ist dies der Schicksalsterminus seiner Philosophie, denn an diesen Ausdruck heftet sich der Vorwurf des Intellektualismus, den

sie niemals losgeworden ist. Aber man sollte nicht gleich mit der Kritik des Vorstellungsbegriffs beginnen, den Ausschlag gibt doch, was Herbart mit dem Element gemacht hat. Jede Vorstellung hat eine gegenständliche und eine zuständliche Seite. Sie stellt „etwas" vor und ist zugleich eine Stimmung des Gemüts. Verneinen, Vermissen, Verweigern sind „verwandte" Vorstellungen, obgleich sie nach der Vermögenslehre ganz verschiedenen Bezirken angehören würden (Umriß § 31). Eine fast unbegrenzte Vieldeutigkeit gehört zur Definition der Vorstellung; die Unbestimmtheit ist nicht ein Mangel, sondern hat methodische Bedeutung. Die Seele „besteht" nicht aus Vorstellungen, sondern ist ein bewegter Zusammenhang, der sich überall aus denselben Elementen, aus Not „Vorstellungen" genannt, aufbaut. Die Leistungen, die man den einzelnen „Seelenvermögen" zuschreibt (Phantasie, Verstand, Gedächtnis, Wille) sind Vorgänge in bestimmten Vorstellungsmassen (Umriß § 28). Die Vorstellungsmassen haben ein „inneres" Gefüge, wobei der Reihenform besondere Bedeutung zukommt. Eine grundsätzliche Trennung unter den Vorstellungen etwa in rationale und irrationale gibt es nicht. Wenn gesagt wird, daß die letzten Einheiten der Seele „Vorstellungen" sind, so hat das denselben Sinn, wie wenn man sagen würde: der Geist baut sich aus Gedanken auf. In der deutschen Philosophie kommt den Worten Geist, Gemüt, Gedanke eine besonders weite Bedeutung zu. Zur Bildung des Begriffs „Gedankenkreis", was soviel bedeutet wie die Einheit bestimmter Vorstellungsmassen im Gemüt, hat sich Herbart des Wortes Gedanke statt Vorstellung bedient. Von dem bei Kant die Gesamtheit der Vermögen bezeichnenden Ausdruck „Gemüt" hat er terminologisch kaum Gebrauch gemacht. Dafür sagt er „Seele".

Wohl redet Herbart manchmal von den Vorstellungen als den „Kräften der Seele". Seine eleatischen Spekulationen über Einheit und Vielheit verbieten ihm jedoch, der Einheit der Seele eine Vielheit von Kräften zuzuschreiben. Durch scharfsinnige Überlegungen wird die „Einfachheit"

und damit die Unzerstörbarkeit der Seele gerettet. Somit erweist sich, daß die Ersetzung des kritischen Begriffs „Gemüt" durch den Begriff der Seele einen Rückfall in den vorkantischen Dogmatismus bedeutet. Man braucht dies ebensowenig tragisch zu nehmen, wie die Lichter des Übersinnlichen, die über der Ethik spielen. An dem Aufbau der Psychologie ändert sich dadurch nichts, daß wir die durch Herbart geforderte Einschränkung hinzufügen: eigentlich dürfe man nicht von Kräften der Seele reden, die Seele sei ursprünglich ohne jede Mannigfaltigkeit, ihre „Kräfte" entstünden erst durch die Mannigfaltigkeit der Störungen, die von außen kommen, und sie seien daher von der Seele her gesehen nichts als „Selbsterhaltungen", d. h. ein reines inneres Tun. Praktisch rechnet die Psychologie durchaus mit den Vorstellungen als Kräften der Seele. Nur das selbständige Seelenwesen weist keine Anlagen, sondern nur Selbsterhaltungen auf; der Mensch jedoch hat Kräfte, da aus den Selbsterhaltungen, die zugleich einfache Vorstellungen sind, Kräfte werden, sobald mehrere Vorstellungen zusammentreten und einander widerstehen (Lehrb. z. Psychol. § 10; § 150 ff.).

Es läßt sich nun freilich nicht verhehlen, daß diese Erklärung der seelischen Kräfte einer Entwurzelung des Kraftbegriffs gleichkommt. Die Vorstellungen sind als Kräfte sekundär; sie sind nicht in der letzten Tiefe angelegt und erscheinen daher berechenbarer als sie in Wirklichkeit sind. Aus der Theorie der Vorstellung spricht der Optimismus der Herbartschen Pädagogik, die mit Hilfe der Erzeugung von Vorstellungen alles lenken zu können vermeint. — Gerade der Irrtum im Grundansatz hat jedoch Herbart dazu geführt, wichtige Gesetze des Geistes zu entdecken. Die Tiefen der Wirklichkeit erschließen sich oft nur durch sehr gewagte Hypothesen. Es ist eine leere Unterhaltung des Scharfsinns, wenn man abstrakte Hypothesen nur wiederum abstrakt kritisiert. Man muß vielmehr fragen, was durch sie herausgekommen ist, und bei Herbart ist sehr viel herausgekommen.

Seine große anthropologische Entdeckung ist das Phänomen der Bildsamkeit. Die Entwicklung des Menschen zeigt uns ein Übergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit (Umriß § 3). In diesem Phänomen ist die Möglichkeit der Erziehung begründet. Freilich darf die Pädagogik nicht eine „unbegrenzte" Bildsamkeit voraussetzen. „Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität" (Umriß § 4). Überdies wird die Bestimmbarkeit durch Erziehung, durch Umstände der Lage und der Zeit beschränkt. Der Erwachsene ist wegen seiner „Festigkeit" dem Erzieher unerreichbar (Umriß § 4); es gibt keine Andragogik, sondern nur eine Pädagogik.

Man kann kaum einen lebhafteren Sinn für Individualität zeigen als Herbart. Das Mannigfaltige im Gemüt eines erwachsenen Menschen wird von ihm anschaulich geschildert. „Es besteht aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschließungen und Zweifeln und guten, schlechten, stärkeren, schwächeren, bewußten und unbewußten Gesinnungen und Neigungen und ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten als bei dem ungebildeten Mann; anders beim Deutschen als beim Franzosen, Engländer, beim Türken und Samojeden. Wie es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen" (III, 286). Die Frage, die er aufzuwerfen versäumt hat, ist die nach der Mannigfaltigkeit der natürlichen Anlagen. Wie weit ist die Bildsamkeit nicht nur durch Umstände der Lage und der Zeit, nicht nur durch die bereits gewonnene Individualität des jungen Menschen, sondern durch die vorgegebene Eigenart des Einzelnen bestimmt? Statt die Frage zu beantworten, in welchem Verhältnis die angeborene Kraft zu dem stehe, was aus ihr wird, begnügt Herbart sich mit der grundsätzlichen Problemstellung: „Trägt der Mensch das Prinzip seiner Bildung in sich selbst so wie in dem Keim die ganze Gestalt der Pflanze vorbereitet liegt? Oder entsteht die Konstruktion seiner Individualität erst im Verlauf des Lebens?" (III, 386). Daß dies letztere der Fall sei, wird von Herbart nicht angenommen, denn das wäre ja,

wie er selbst sagt, als ob „unter gehörigen Umständen" eine Flechte sich zum Moose vervollkommnete, das Moos allmählich zum Grase, das Gras zur Staude, die Staude zum Fruchtbaum werden könnte. Da der Mensch ein vorstellendes Wesen ist, so würde er, mit einer solchen Verwandlungsfähigkeit begabt, durch Vorstellungen gleichsam verschieden zuammengesetzt werden können — „wenn die Natur nicht das meiste schon darüber verfügt hätte, was denn der Mensch vorstellen solle? wenn sie nicht am Ende die Gegenstände hergeben müßte, so wie sie vor allem zuerst das vorstellende Wesen selbst hergeben mußte" (III, 290). Bei dem entscheidenden Gedanken, daß die Natur das vorstellende Wesen „hergegeben" hat und es mit veränderlichen und entwicklungsfähigen, aber doch sehr bestimmten Anlagen ausstattete, verweilte Herbart nicht. Nicht nur über das Was der Vorstellungen, auch über den Vorstellenden ist „von der Natur verfügt". Selbstverständlich bedeutet die Bestimmtheit durch „Anlagen" beim Menschen nicht dasselbe wie bei Pflanze und Tier, denn der Mensch ist nicht nur ein Lebewesen, er entfaltet sich nicht nur, sondern er hat eine geistige Entwicklung. Gerade darin besteht für uns heute die Aufgabe, das Verhältnis zwischen Anlage und erzieherischer Beeinflußbarkeit, wie es nur beim Menschen anzutreffen ist, richtig zu bestimmen. Herbart aber begnügt sich damit, immer wieder festzustellen, daß das Werden des Menschen etwas anderes sei als die Entfaltung eines natürlichen Keimes, und der Erzieher daher nicht dem Gärtner zu vergleichen sei. Der Mensch, der unaufhörlich von den Umständen geformt wird, bedarf nicht bloß der Wartung und Pflege, sondern der Kunst, „welche ihn erbaue, ihn konstruiere, damit er die rechte Form bekomme (III, 291).

So sind alle wichtigen Gedanken vorhanden: der Mensch hat nicht feste Anlagen wie das Tier — er ist bildsam — die Bildsamkeit ist nicht unbegrenzt — der Erzieher ist kein Gärtner. Was fehlt, ist die klare Vorstellung von der

Bedeutung des individuellen Keimes, der die Voraussetzung für alles weitere bildet. Beim Lebewesen ist mit dem Keim die fernere Evolution vollständig gegeben, diese vorbestimmte Evolution kann nur gefördert werden; die Erziehung, sagt Herbart, greift dagegen in das Innere des Keimes ein, indem sie dem Menschen Gedanken, Gefühle und Bestrebungen „einimpft", die er ohne sie niemals erlangt hätte (K 5, 35). Die „sogenannten menschlichen Anlagen" bilden nicht ein „organisches, nach inneren Gesetzen sich entfaltendes Ganzes", dem man keine andere Entwicklung als die ihm ursprünglich eigene aufdringen könne. Und da in der menschlichen Seele keine organische Konstitution ist, bleibt dem Erzieher um so freieres Wirken, „der großenteils den Keim in früher Jugend selbst bildet, aus welchem in der Folge das anscheinend Organische hervorgeht" (K 3, 152).

Es ist offenbar, daß Herbart falsche Vorstellungen bezüglich der Möglichkeit eines „Eingreifens" in das Innere eines Keimes und über das „Einimpfen" von Gefühlen und Bestrebungen hat. Er weiß von der Unverrückbarkeit angeborener Tendenzen, aber er erkennt sie praktisch nicht an. Dadurch wird sein Begriff von der Individualität wurzelhaft falsch, das Anlagemäßig-Dauernde kommt nicht zu seinem Recht. Die Entwurzelung des Kraftbegriffs führt notwendig zu verhängnisvoll falschen Annahmen über die Möglichkeit des Erwerbens von Vorstellungen und Vorstellungsmassen. Herbart schreibt dem Menschen eine Fähigkeit zu, Vorstellungen in sich aufzunehmen, die er in diesem Maße nicht besitzt: schon die Aufnahme der Vorstellungen ist bedingt durch die „Anlage"!

Es wäre vielleicht nicht unrichtig zu sagen, Herbart habe den kostbaren Begriff der Bildsamkeit zu teuer um den Preis einer Theorie der absoluten Beeinflußbarkeit des Menschen erkauft. So ist er der Klassiker der Umwelttheorie in der Erziehungswissenschaft geworden. Alles kann in den Menschen hineingebracht werden, es kommt nur darauf an, daß jemand da ist, der es hineinbringt. Für

die Tätigkeit des Erziehers liegt in dieser Vorstellung ein gewaltiger Antrieb, der Erzieher wird aus seiner verpflichtungslosen Gärtnerstimmung gründlich herausgerissen. Er bekommt eine ungeheure Aufgabe zugewiesen: in seinem Belieben steht es, den Gedankenkreis seines Zöglings zu bestimmen und damit dessen Willen zu lenken.

In der Durchführung stellt es sich dann doch anders dar als im Bereich der theoretischen Grundbegriffe. Die individuelle Anlage wird von Herbart praktisch weitgehend berücksichtigt. So wie seine Psychologie realistischer ist als seine Ontologie, so ist seine Pädagogik realistischer als seine Psychologie.

Nicht im Ausgangspunkt der Vorstellung an sich, aber in der Theorie, daß die Vorstellung als Kraft sekundär sei, liegt der Intellektualismus Herbarts. Denn von Intellektualismus müssen wir überall da reden, wo Kraft aus Kraftlosigkeit abzuleiten versucht wird. Herbarts Lehre ist der Schopenhauers genau entgegengesetzt. Dieser findet in der unmittelbaren Wahrnehmung des eigenen Kraftgefühls den Schlüssel zur Deutung des Seins; Herbart dagegen bestreitet, daß wir von realen Kräften, Vermögen, Strebungen überhaupt unmittelbar in uns etwas wahrnehmen können (K 6, 57). Der Kraftbegriff ist in die zweite Position gedrängt — daran hängt Herbarts ganze Psychologie und Pädagogik. Die Ethik mit ihrem Ideal der Ausgeglichenheit und der Zurückweisung der Energie stimmt nicht zufällig damit überein.

Ist der Grundmangel einmal durchschaut, dann kann man die Gedankenführung Herbarts nur bewundern. Ihre wichtigste Voraussetzung: daß das Gefüge des Bewußtseins nur von seiner Einheit her verstanden werden kann, behält ihren unersetzlichen Wert. Der Vermögenspsychologie ist die Einheit des Gemüts immer unerreichbar. Herbarts Mechanik des Geistes bedeutet die Entdeckung des menschlichen Bewußtseins als einer „Welt", d. h. als eines gesetzlich geordneten Ganzen. Der Ausdruck „Physik des Geistes" ist nicht populär, d. h. ungenau und materialistisch, son-

dern mit wissenschaftlicher Strenge zu nehmen: so wie die Physik die Wissenschaft von der Gesetzlichkeit der Natur ist, ist die Psychologie die Wissenschaft von der Gesetzlichkeit des Geistes.

Die Einheit der Seele ist das „große Prinzip" Herbarts. Alle Vorstellungen sind Tätigkeiten (Selbsterhaltungen) Eines Vorstellenden; weder unangefochten noch unvereint können die Vorstellungen bleiben (K 5, 307). Wären sie alle miteinander im Gleichgewicht, dann wäre keine einzige von ihnen im Bewußtsein zu spüren (K 5, 332). Dieses Gleichgewicht vermag sich jedoch nicht zu halten. Indem die Vorstellung mit einer andern, ihr entgegengesetzten, zusammentrifft, bekommt sie eine „Aktivität, wodurch sie über sich selbst hinausgeht. Sie drängt die andere, weil sie von der andern gedrängt wird" (K 5, 278). Das Gemüt ist so in unaufhörlicher Bewegung. „Jeder Gegenstand, der das Gemüt beschäftigt, *steht* nicht, sondern *schwebt* im Bewußtsein; er schwebt in beständiger Gefahr, vergessen zu werden über etwas Neuem — wenn auch nur auf Augenblicke" (K 5, 277). Zwei Vorstellungen reichen hin, um eine dritte (oder eine größere Anzahl schwächerer) aus dem Bewußtsein völlig zu verdrängen und einen von ihr ganz unabhängigen Gemütszustand herbeizuführen (K 5, 292). Das „allgemeinste aller psychologischen Wunder" ist das Vergessen: die Tätigkeit des Vorstellens dauert immer fort, jede Vorstellung würde, nur sich selber überlassen, beharren; da aber alle zu beharren streben und ihrer Natur nach im Bewußtsein bleiben wollen, so müssen sie sich bei der Enge des Bewußtseins im Wege sein. Daher kommt es, daß die einen sinken, während die andern steigen und stets eine große Anzahl von ihnen im Zustande der Hemmung sich befindet. (Unter dem Sinken ist nur das Schwächerwerden, unter dem Steigen das Klarerwerden des Bildes der Vorstellung zu verstehen.) Das sich Verdunkeln, Schwinden und Wiederkehren unserer Vorstellungen, ihr Kampf vor der Schwelle des Bewußtseins ist gleichsam das Urphänomen der Seele.

Der Erfolg der Hemmungen ist die Verdunkelung des Objekts und die Verwandlung des Vorstellens in ein Streben vorzustellen (K 5, 279). Gedächtnis und Wille sind nicht besondere Seelenkräfte, *sondern gehen aus den Vorstellungen hervor.* „Alles Wollen trachtet nur dahin, sein Vorgestelltes entweder vollkommen ins Bewußtsein zu bringen oder vollkommen hinauszuschaffen" (K 5, 295). Die Verdunklung und Erhellung der Vorstellungen hat viele Ähnlichkeit mit der Bewegung, so daß es möglich ist, die Theorie von den Gesetzen dieser Vorgänge der von den Bewegungsgesetzen ähnlich zu gestalten (K 5, 279), d. h. mit Hilfe der Mathematik eine Statik und Mechanik der Vorstellungen zu entwickeln.

Es ist überaus leicht, etwas Unverständiges über die Anwendung der Mathematik auf die Psychologie zu sagen. Herbarts Versuch jedoch, die Psychologie der Deskription zu entreißen, behält immer seinen Wert. Es ist völlig unangebracht, wegen dieser Anwendung Herbart Rationalismus vorzuwerfen, so wenig wie er den Vorwurf des Intellektualismus in dem Sinne verdient, er sei dem Willen, dem Gefühl und den Begierden nicht gerecht geworden. Die Wahrheit ist, daß er einen kühnen Versuch gemacht hat, diese Gemütszustände als „veränderliche Zustände derjenigen Vorstellungen, in denen sie ihren Sitz haben" zu erklären (Lehrb. z. Psychol. § 159). Daß dieser Versuch gescheitert ist, läßt sich nicht bezweifeln; was haben wir aber über Wille und Gefühl im ganzen, abgesehen von manchen schönen Einzelfeststellungen, seither Wesentliches erfahren?

Wenn die Psychologie der selbständigen „Vermögen" vor der Einheit des geistigen Lebens versagen muß, so besteht für die Mechanik der Vorstellungen die Gefahr umgekehrt darin, den qualitativen Verschiedenheiten der Leistung der einzelnen Vorstellungsmassen nicht genügend Eigenart zuzugestehen. Eine Funktion sieht der andern allzu leicht ähnlich. „Gedanken sind die Begierden, die im Entstehen sogleich erfüllt werden; Begierden hingegen sind aufgehal-

tene Gedanken, die sich dennoch ins Bewußtsein drängen; Gefühle endlich sind zusammengewachsene Begierden, die einander entweder aufheben oder befriedigen" (K 6, 55). Mögen das auch nur Ausdrücke sein „ohne wissenschaftliche Genauigkeit", so charakterisieren sie doch Herbarts Vorstellung vom Menschen. Wollte man diese Vorstellung intellektualistisch nennen, so ist das in Gegenüberstellung zu den Theorien von Schopenhauer und Nietzsche durchaus berechtigt. Wer jedoch selber weit davon entfernt ist, den Voluntarismus Schopenhauers und Nietzsches durchdenken zu können, der hat kein Recht, Herbart einen Intellektualisten zu heißen, denn er weiß nicht, was er sagt. Man lese die schöne Auslassung Herbarts über den Willen (III, 288 f.), um den Geschmack an solchen Urteilen zu verlieren. Oder man sage doch, wie viele Philosophen des 19. Jahrhunderts einen Satz wie den folgenden zu schreiben vermochten: „Daher fühlt sich der Mensch in jedem Augenblick seines Daseins als vorwärts oder rückwärts gehend; mit bestimmter Geschwindigkeit, und folglich auch mit entsprechender Intensität des frohen oder beklommenen Lebensgefühls" (K 6, 66).

Für das Verständnis der Pädagogik Herbarts ist es von entscheidender Bedeutung, den richtigen Begriff von seinem „Intellektualismus" zu haben. Herbart ist nicht Intellektualist, wenn Intellektualismus bedeuten soll, daß der Verstand früher ist als der Wille, oder daß dem Verstande irgendein Vorrang zukommt. Man hat mit Recht gesagt, daß das Wogen oder das labile Gleichgewicht der geistigen Zustände auch „Wille" genannt werden könne, so daß also nach Herbart der Wille von den geistigen Vorgängen nicht zu trennen sei. Für ihn ist der Intellekt ebenso so sekundär wie Gefühl und Begierde, ja er ist eine spätere Erscheinung als Fühlen und Begehren. In diesen Richtungen ist Herbarts Intellektualismus nicht zu suchen, so wenig wie er in seiner Pädagogik darin besteht, daß etwa der Wille der Einsicht untergeordnet würde. Und doch haben wir seine irrationalistische und dynamistische Psychologie in einem

intellektualistischen Sinne zu lesen. Aus ethischen Gründen will Herbart den Mechanismus der Vorstellungen beherrschbar sehen, von dem Postulat der Beherrschbarkeit aus empfängt alles einen optimistischen und harmonistischen Sinn. Erst in der Pädagogik wird Herbarts „Intellektualismus", der sich mit sehr viel Irrationalismus verträgt, völlig sichtbar.

Neben der „Ästhetischen Darstellung der Welt" enthält der Brief Herbarts an Brandis, gedruckt unter dem Titel „Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik", die wichtigste Einführung in den Grundgedanken seiner Erziehungswissenschaft (III, 434 f.). Den Idealismus charakterisiert das Verkennen des psychologischen Mechanismus, er konstruiert aus der Idee. Wie die Wirklichkeit dazu passe, das fragt er nicht (III, 444). Der Begriff der Erziehung aber ist ein gegebener, keine idealistische Konstruktion kann ihn erreichen. Sie verfehlt das, worauf es ankommt: das pädagogische Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling (III, 447). Die pädagogische Erfahrung sagt, daß man den Kindern beinahe alles zur Ehre und zur Schande machen kann. „Lob und Tadel wirken auf die Menschen, auch wenn sie selbst kein Urteil über sich fällen, und selbst ohne Rücksicht auf Nutzen oder Schaden. Sie haben wirklich ein Gewissen außer ihrem Ich; und zwar ein solches, wie man es ihnen macht und gibt, schlecht oder gut" (III, 448). Herbart will sagen, daß wir nicht mit fertigen Maßstäben der Sittlichkeit auf die Welt kommen, daß unser sittlicher Charakter sich unter der Einwirkung der Umwelt in der Gemeinschaft formt. Er erkennt, daß es eine Solidarität des sittlichen Handelns gibt, die über das individuelle Ich hinausgreift auf die Familie und den Staat. Seine Pädagogik entspringt also einer durchaus zutreffenden Vorstellung von der Stellung des Menschen in der Gemeinschaft. Es gibt eine gemeinschaftliche Verantwortung, einen „Gemeingeist", eine Verantwortung im „Wir", und angesichts dieser Tatsache gibt es keine Möglichkeit, ein idealistisches Ich zugrunde zu legen. Der Kreis

dieses Wir bestimmt sich höchst zufällig, er vergrößert und verkleinert sich nach den Umständen. „Gäbe es erst ein Ich und d a n n Vorstellungen des Ich, so wäre sein Pluralis, das W i r, durchaus undenkbar. Es entsteht geradezu aus den Vorstellungen, die jeder im Kreise der andern sich bildet. Und ebenso entsteht das Ich, obgleich, wegen der Einheit der Seele, um sehr vieles fester und bestimmter als das Wir und das Ihr" (III, 451). Die Möglichkeit der Zurechnung zu einem Wir beweist für Herbart die Richtigkeit seiner Lehre von den Vorstellungen. Das Ich ist kein reales Prinzip, sondern es ist gewissermaßen der Konzentrationspunkt der Vorstellungen — wenigstens beim Gesunden und Besonnenen. Die Einheit des Ich ist nicht vorgegeben, sondern erzeugt sich in den Verhältnissen der Vorstellungen und Vorstellungsmassen zueinander immer neu. „Die Ichheit erzeugt sich fort und fort; sich sammelnd wächst sie, und als ein wachsender Faden durchläuft sie teils die Lebenszeit, teils den Reichtum der Gedanken, teils Pläne und Maximen; doch sucht sie auch oft mühsam genug sich selbst in den verschiedenen Vorstellungsmassen; und klagt, bei weitem nicht ganz, und nicht von selbst mit sich Eins zu sein" (III, 450). Der Strenge der Zurechnung wird durch diese Erklärung der Ichheit nicht das Geringste genommen. Das Ich tadelt oder lobt sich, indem eine Vorstellungsmasse die andere beurteilt. Die Zurechnung ist großenteils „selbst der Aktus der Erzeugung, Verknüpfung, Verschmelzung" der Vorstellungsmassen, aus denen das Ich sich vielfach und fortwährend erzeugt (III, 451).

Unschwer vermag Herbart den Einwand zurückzuweisen: wenn in einem Menschen mehrere Vorstellungsmassen zu eigener Ausbildung gelangten, von denen die eine handelt, die andere lobt oder tadelt, dann könne es keine Verantwortung geben, denn dann sei keine Person da, welche s i c h beurteilt; niemand werde sich das anrechnen, was „ein fremder Vorfahre in der Amtsführung" (d. h. eine andere Vorstellungsmasse) verbrochen habe (III, 446). Herbarts Antwort lautet dem Sinne nach: wenn es schon eine

Verantwortung des realen Wir gibt, das aus einer Vielheit von Personen besteht, dann erst recht eine Verantwortung des Ich, denn das Verschmelzen der Vorstellungsmassen, das die Einheit der Seele ausmacht, hebt alle Vielheit und Sonderung auf.

Das Ich steht nicht am Anfang, sondern am Ende, es ist nicht eine „intelligible" Tatsache, sondern eine dauernde Schöpfung, die sich unter den Einflüssen des Zufalls und der Umstände vollzieht. Somit ist es in die ganze Breite der sozialen Erfahrung verflochten, wie wir heute sagen würden, und hängt von dieser Erfahrung weitgehend ab. Daraus folgt, daß der Erziehung eine außerordentliche Bedeutung zukommt.

Wie mit dem menschlichen Geist verhält es sich auch mit der Gesellschaft. Zwischen dem Organismus, dem Staate, und dem System der Vorstellungen im denkenden Geiste besteht eine Analogie: es sind die nämlichen Grundsätze der Mechanik, die wir hier wirken sehen (K 6, 34). Aber weder der menschliche Geist noch der Staat haben ursprünglich die Beschaffenheit eines bestimmten organischen Keimes. „Hätten sie ihn: so würden Erziehungskunst und Staatskunst sich in eine Art von Gärtnerei verwandeln, die nur dem Keime Gelegenheit gibt, sich zu entwickeln, ihn aber nicht umschaffen kann. Aber beide, der Geist und der Staat, nähern sich allmählich der Natur eines organischen Wesens; indem jeder Grad von schon empfangener Bildung dazu beiträgt, die Art von Assimilation zu bestimmen, wodurch das Neue vom Alten angeeignet wird" (K 6, 34 f.).

Auch der rechte Wille steht beim Menschen nicht am Anfang, sondern am Ende; er ist das Ergebnis einer rechten Erziehung. Erziehen heißt, Vorstellungen so in den Menschen bringen, daß der rechte Wille aus ihnen hervorgeht. „Der Wert des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Wollen. Aber es gibt kein selbständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, das heißt, zwar nicht in den Einzelheiten dessen,

was einer weiß, wohl aber in der Verbindung und Gesamtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat" (Umriß § 58).

IV. Pädagogik

Es hat zuletzt einen einfachen und guten Grund, weshalb Herbarts „Allgemeine Pädagogik" zum Grundbuch der deutschen Schule werden konnte. Seine Lehre vom Unterricht gibt dem Erzieher eine Stellung und Bedeutung, wie keine andere pädagogische Theorie. Nimmt man dazu, daß seine Philosophie diese Lehre in eine umfassende Menschen- und Seelenkunde einbaut, so ist es verständlich, daß der Eindruck entstehen konnte: hier sei die Erziehungswissenschaft für alle Zeiten fest gegründet.

Im Mittelpunkt des Systems steht, wie wir wissen, der Begriff des sittlichen Charakters. „Nun hängt aber der Charakter von allen stärkeren Vorstellungsmassen und den in ihnen begründeten Bestrebungen zusammengenommen ab. Daher darf keine solche Masse der Sorgfalt des Erziehers entgehen. Diejenigen, welche ohne sein Zutun entstanden, muß er bearbeiten, aber besonders muß er bemüht sein, möglichst starke und planmäßig erzeugte Vorstellungsmassen selbst in das Gemüt seines Zöglings zu bringen; von solcher Beschaffenheit, daß sich in ihnen nach dem psychologischen Mechanismus Bestrebungen entwickeln, die entweder selbst von sittlicher Art sind oder doch dem Sittlichen in der Ausführung zu Hilfe kommen. Hierzu findet sich die wichtigste und schönste Gelegenheit im Unterrichte..." (K 6, 233). Erziehung ist daher wesentlich, wenn auch nicht ausschließlich, Unterricht. „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht." Denn aus Gedanken „werden Empfindungen, und daraus Grundsätze und Handlungsweisen" (I, 237 f.). Der unterrichtende Erzieher ist alles andere als ein intellektualistischer Pedant. In seiner ersten Vorlesung über Pädagogik hat Herbart vom pädagogischen Takt gesprochen (I, 122; 129 f.); es ist zu bedauern, daß er aus diesem Be-

griff nicht mehr gemacht hat (I, 277). Der Sache nach hat er nie aufgehört, vom Erzieher Planung und Takt zugleich zu verlangen. „Der Erzieher muß Gewandtheit besitzen, um sich nach dem Augenblick richten und schicken zu können; er darf sich überall keiner ganz bindenden Vorschrift hingeben. Aber er muß doch im voraus überlegt haben, was er vornehmen wolle. Er muß einen Plan mitbringen; und er muß verstehen, zu beobachten" (6, 457). Was in jedem Falle ausgetrieben werden muß, ist der „Schlendrian" der bloßen Empirie. Das wichtige Geschäft der Erziehung darf nicht dem Zufall überantwortet werden. „Was die Pädagogik unbebaut läßt, dahin säet der Zufall" (I, 138). Es ist das Wesen jeder Kunst (Technik), daß sie sich mit planendem Gestalten dem zufälligen Werden entgegenwirft. Besonders notwendig ist es, daß man in Zeitaltern des Verfalls — der junge Herbart war gegen sein Zeitalter sehr kritisch — die Erziehung in die Gewalt bekommt. Man hat aber nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, „wenn man einen großen und in seinen Teilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt" (I, 245).

Einen Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen — das ist die Leistung des Unterrichts.

Es gibt ein Interesse am Objektiven, wir nennen es Erkenntnis, und ein Interesse am Subjektiven, wir nennen es Teilnahme. Erkenntnis trifft unmittelbar den Gegenstand, Teilnahme versetzt sich in ein von Gegenständen affiziertes Gemüt (I, 181). Von Natur kommt der Mensch zur Erkenntnis durch Erfahrung, zur Teilnahme durch Umgang (I, 290). Erfahrung und Umgang sind bei der Erziehung nicht zu entbehren, das wäre, „als ob man des Tages entbehren, und sich mit Kerzenlicht begnügen sollte!" Was nützt uns aber der gewaltige Vorsprung, den Erfahrung und Umgang vor dem Unterricht haben — „die Erziehung hat Erfahrung und Umgang nicht in der Ge-

walt". Auf dem Lande lernt der Zögling Bauern, Hirten, Jäger, Arbeiter in ihren Beschäftigungen kennen; in der Stadt macht er ganz andere Erfahrungen (I, 291). Die Erziehung zur Sittlichkeit darf nicht solchen Zufällen preisgegeben sein. So kommt Herbart zu dem Schluß, „der eigentliche Kern unseres geistigen Daseins kann durch Erfahrung und Umgang nicht mit sicherm Erfolge gebildet werden. Tiefer in die Werkstätte der Gesinnung dringt gewiß der Unterricht" (I, 294).

Herbart wird warm, wenn er vom Unterricht spricht. Was er vor Augen hat, ist der Unterricht, der vom Hauslehrer einem gut veranlagten Knaben erteilt wird, aber seine Analyse geht in eine solche Tiefe, daß sie die Struktur alles bildenden Unterrichts bloßlegt. Unterrichten ist eine edle Kunst, der Lehrer ist ein Architekt der Seele. Nicht durch feuriges Rütteln, nicht durch Suggestion und Seelenmagie wird erzogen, überhaupt nicht durch unmittelbares Wirken von Gemüt auf Gemüt. Der Erzieher muß den Gesetzen des Geistes entsprechend handeln, nur über den Mechanismus der Vorstellungen führt der Weg zum Willen des Zöglings. „Sage niemand, er erziehe mit ganzer Seele! Das ist eine hohle Phrase. Entweder, er hat nichts zu vollbringen durch die Erziehung, — oder die größere Hälfte seiner Besinnung gehört dem, was er dem Knaben mitteilt, was er ihm zugänglich macht..." (I, 294 f.). Weiß der Lehrer um die Bedürfnisse des wachsenden Geistes und kennt er die Mittel, sie zu befriedigen, dann kann er die höchsten Erwartungen hegen von dem, „was, jenseits aller bisherigen Phänomene unserer Gattung, die sorgfältiger gepflegte Menschheit werde leisten können". Auf dem Wege zu einer besseren Menschheit durch Unterricht! Das ist gewiß Schwärmerei, aber es ist jene edle Schwärmerei, der auch noch ein anderes der schönsten Dokumente des deutschen Geistes seine Entstehung verdankt: Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.

Die philosophische Leistung der Herbartschen Theorie

des Unterrichts ist, daß hier eine Begründung des Vorgangs der Bildung aus den klar analysierten Bedingungen der sich entwickelnden Seele heraus gegeben wird. Erziehung durch Unterricht bedeutet, daß die Beeinflussung der wachsenden Seele durch einen Stoff geleitet wird, der den „Gegenstand" des Unterrichts bildet. „Beim Unterricht gibt es allemal etwas Drittes, womit Lehrer und Lehrling zugleich beschäftigt sind. Hingegen in allen übrigen Erziehungssorgen liegt dem Erzieher unmittelbar der Zögling im Sinn, als das Wesen, worauf er zu wirken, welches gegen ihn sich passiv zu verhalten habe" (I, 377). Eine Pädagogik als selbständige Wissenschaft kann es nur geben, wenn ein Prinzip aufgewiesen werden kann, das weder aus einer falschen Psychologie stammt (wie z. B. Ausbildung der verschiedenen „Seelenvermögen", Harmonie der „Seelenkräfte"), noch dem Gesetz des Stoffes entnommen ist, der vom Lehrer dargeboten wird. Wohl hat der Gegenstand sein Gesetz, und der Erzieher muß es kennen, aber als Erzieher folgt er einer anderen Gesetzlichkeit. Er muß wissen, welche Forderungen an seinen Zögling aus dem Ziel der Erziehung sich ergeben, und er muß die Maßnahmen treffen, durch die es erreicht wird. Das Ziel ist die Tugend. Der Zögling ist ein „nach allen Richtungen strebendes, kräftiges Wesen" (12, 233). Der Anknüpfungspunkt für den Erzieher sind die Interessen des Zöglings. Die Lösung der Aufgabe, eine Erziehung zur Tugend, erfolgt durch die Erzeugung eines vielseitigen gleichschwebenden Interesses.

Die Interessenlehre bildet den Kern der Pädagogik Herbarts. Wenn uns auch die Gliederung der Interessen — es sind sechs: empirische, spekulative, ästhetische, sympathetische (am Menschen und an der Gesellschaft) und religiöse — nicht mehr viel zu sagen hat, so bleibt doch der Versuch bedeutungsvoll genug, die Erziehung zu begründen auf eine systematische Einteilung der möglichen Beziehungen, in welchen der Mensch zur Welt sich findet. Durch die Aufweisung dieser Beziehungen bekommt der

Unterricht ein sicheres Fundament, das weder von bestimmten Stoffen (Fächern) herstammt, noch bloß psychologisch ist. Die Einteilung ist vom Erziehungsziel aus unternommen; Mensch und Welt werden in ihrem gesetzmäßigen Zusammenhang pädagogisch durchleuchtet. „Das pädagogische Interesse ist nur eine Äußerung unseres ganzen Interesses für Welt und Menschen, und der Unterricht konzentriert alle Gegenstände dieses Interesses — da, wohin sich unsere gescheuchten Hoffnungen endlich retten: — in den Schoß der Jugend, welcher der Schoß der Zukunft ist" (I, 294).

Der Mensch in der Fülle aller seiner Kräfte, der rationalen wie der irrationalen, ist hier Ausgangspunkt und Zielpunkt. Wäre nicht die Lehre von den „Seelenvermögen" und Kräften des Gemüts zu bekämpfen gewesen, hätte er sich also des Ausdrucks „Kräfte" unbefangen bedienen können, dann wäre Herbart der klassische Theoretiker der harmonischen Ausbildung aller Kräfte geworden (I, 136; 263). An der freien Äußerung der „Kräfte und Neigungen" seiner Zöglinge ist ihm von Anbeginn alles gelegen (I, 6). Sein Grundsatz ist, man solle keine menschliche Kraft lähmen. „Wenn wir uns nicht jede Naturanlage heilig sein lassen, wo wollen wir dann aufhören, nach Willkür zu ändern, zu künsteln? Darf man mehr, darf man etwas anderes tun, als die Umstände so leiten, daß sich alles gleichmäßig entwickeln könne?" (I, 24).

Wie Herder und Goethe, wie Schiller und der junge Wilhelm von Humboldt besitzt Herbart den lebendigen Sinn für die freie Regsamkeit aller menschlichen Kräfte. Insbesondere hatte er für die schwer zu durchschauende Lebendigkeit der Knabenseele einen unbefangenen Blick; in seiner Entdeckung der jugendlichen Männlichkeit (er spricht als Erster von den „heroischen Regungen des Knabenalters" I, 172) läßt er sich nur mit Jean Paul und Nietzsche vergleichen. Die Aufgabe der Erziehung steht ihm immer in der Form vor Augen: wie wird der Knabe zum Mann? Sein schönstes Wort: daß Knaben und Jüng-

linge gewagt werden müssen, um Männer zu werden (I, 250), stammt daher. Die Mannwerdung ist sein eigenstes Problem; an ihm ist er existentiell zum Erzieher geworden.

Nicht mit Rücksicht auf die Vollbringung einzelner Zwecke, die wir nicht vorher wissen können, muß erzogen werden, sondern im Hinblick auf die „Aktivität des heranwachsenden Menschen überhaupt". Das Quantum der inneren, unmittelbaren Belebung und Regsamkeit so voll, ausgedehnt und in sich zusammenstimmend zu halten als möglich — das ist die Aufgabe (I, 262). Von selbst würde jede Kraft sich durchzusetzen suchen. Die stärkste würde siegen und einseitige Ausbildung wäre die Folge. Eine einzelne Virtuosität jedoch ist Sache der Willkür. „Hingegen die mannigfaltige Empfänglichkeit, welche nur aus mannigfaltigen Anfängen des eigenen Strebens entstehen kann, ist Sache der Erziehung" (I, 262). Vielseitigkeit des Interesses ist daher das unmittelbare Ziel der Erziehung. „Gleichschwebend" muß die Vielseitigkeit sein, weil sonst innerhalb der verschiedenen Richtungen des Interesses die schwächeren neben den stärkeren mißfallen würden, wodurch die Harmonie gestört wäre (I, 263).

Kein anderer Begriff läßt so tief in Herbarts Charakter wie in seine Gedankenwerkstatt blicken als der der Vielseitigkeit.

Ausgang aller Erwägungen ist die Individualität. Sie so unversehrt als möglich zu erhalten, ist für den Erzieher ebenso wichtig, wie es schwer für ihn ist (I, 267). Die Individualität ist die „dunkle Wurzel" (I, 270), das heißt: die verborgene Einheit aller unserer Kräfte. Unsere Individualität dringt, ohne schon „vielseitig" zu sein (was sie ja erst durch Erziehung wird), entsprechend der Natur der Kräfte nach vielen Seiten. Der Charakter hingegen ist einer, er ist nichts anderes als eine bestimmte Art der Entschlossenheit (Wille). Die Einfachheit und Beharrlichkeit des Charakters und die immer neue Einfälle und Begehrungen hervorsendende Individualität liegen im Kampfe miteinander (I, 270) — soweit geht Herbart beschreibend

vor. Dann greift das a priori seines eigenen Charakters in den Gedankengang ein: es gibt Kampf, man darf auch dem Kampfe nicht aus dem Wege gehen, aber Kampf sollte doch nicht sein. In dem innerlichen Kampf mit dem „Chamäleon" Individualität „glänzt die Stärke des Mannes" — aber die geistige Gesundheit ist in Gefahr, am Ende auch die körperliche. „Daher wäre wohl Grund vorhanden, den Kampf wegzuwünschen. Einer Aftermoral aber, welche lehrt, daß man nicht kämpfen solle, ist es nicht gegeben, den Kampf auszurotten; Milderung desselben läßt sich von den vorbauenden Maßregeln der Erziehung erwarten" (I, 352). Das heißt: Herbart ist wohl gegen den Kampf — aber er ist kein Pazifist.

Die Erziehung zur Vielseitigkeit hat demnach den Zweck, den Kampf im Innern des Menschen wie in der Gesellschaft zu vermeiden. Erziehung überhaupt ist gerichtet gegen Roheit, Einseitigkeit und Streit. Der Weg der Erziehung ist der Weg von der streitsüchtigen Roheit zur geselligen Harmonie (I, 146). Der Zustand der Roheit ist der einer allgemeinen Leidenschaftlichkeit. Die einzelnen Vorstellungen werden nicht untereinander verknüpft und wirken, sobald sie aufgeregt werden, mit Gewaltsamkeit. Den Durchgang durch die Barbarei, so meint Herbart, „dessen Übergang in wahre Kultur höchst unsicher und keineswegs notwendig ist, erspart den Kindern gebildeter Menschen die Erziehung" (6, 105).

Der von den Herbartianern zu Tode gehetzte Gedanke, daß das Kind die Kulturstufen der Menschheit durchlaufen müsse, hat hier seine Quelle.

Durch die Vielseitigkeit, welche die Gesamtenergie verteilt, wird die Macht der einzelnen Energie herabgesetzt; die Kraft wird in ihrer Wildheit gebändigt, ohne doch gebrochen oder zerstört zu werden. Somit ist die Aufgabe gelöst, die Herbart sich gestellt hat: er hat die Kraft nicht angetastet, aber er hat sie verwandelt. „Im allgemeinen nimmt die Roheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert, indem die Begehrungen schon dadurch,

daß sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren" (Umriß § 35).

Verwandlung der naturgegebenen rohen Kräfte aus dem Zustande der Willkür und der Zufälligkeit in den der Mäßigung und Ausgeglichenheit ist die Aufgabe der Erziehung. Neben der Aufgabe, die Energie herabzusetzen, fällt der Vielseitigkeit noch die Aufgabe zu, dem „Flattersinn" zuvorzukommen. Flattersinn und Zerstreuung sind für Herbart natürliche Eigenschaften, die der menschlichen Individualität mit Notwendigkeit anhängen. Er hat bestritten, daß es ein starres, immer mit sich identisches „Ich" gäbe. Der stete Wechsel der Vorstellungen bringt eine „vielfache und veränderliche Färbung des Ich" mit sich (Lehrb. z. Psych. § 216). Das „Chamäleon" der Individualität ist in jedem Augenblick anders gefärbt (I, 275). Es handelt sich darum, diese Zufälligkeit mit der Einheit des Charakters zu versöhnen, die Vielfarbigkeit in Vielseitigkeit, die Willkür in Notwendigkeit umzuwandeln. Die Einheit des Charakters ist entscheidend: „Wen eine einzelne Empfindung beherrscht — wäre sie an sich die edelste — der ist von der Einheit des Charakters am weitesten entfernt" (I, 138). Die Energie im Edlen gilt Herbart nichts, weil ihm die Harmonie alles gilt. Die „Harmonie" aber ist eine sittliche, sie bedeutet Herrschaft des Charakters. „Je weiter die Individualität in die Vielseitigkeit verschmolzen ist, desto leichter wird der Charakter seine Herrschaft im Individuum behaupten" (I, 273).

Diese Lehre von der Individualität und vom Charakter entspricht einer Philosophie der Kultur, nach welcher die Menschheit sich in dem von ihr erreichten „künstlichen Zustande" beständig durch Kunst erhalten muß. „Nachdem die Bequemlichkeiten erworben, die Schätze angehäuft sind, nachdem die Natur nicht mehr durch Bedürfnisse beschäftigt, muß man der Kraft zu tun geben, man darf sie nicht müßig lassen... In den geistigen Strebungen muß sich die Willkür erschöpfen, dann ist das Unheil vermieden" (I, 340 f.). Die Erweiterung der vielfarbigen, aber in ihren

Beziehungen und Bestrebungen zufälligen Individualität zur vielseitigen Persönlichkeit ist der eigentliche Schritt zur Humanität. Die bloße Individualität ist geneigt, auf sich und ihre Eigenart zu pochen — „vornehm zu tun und Ansprüche zu machen, bloß darum, weil sie Individualität ist", (I, 272). In Übereinstimmung mit Kants Humanitätsbegriff, der die allgemeine Mitteilbarkeit in den Mittelpunkt rückt (Kritik d. Urt. § 40), weist Herbart im Phänomen der Vielseitigkeit die Grundbedingung der Humanität auf. Ohne Bildung zur Vielseitigkeit gäbe es nur „Menschen von getrennter Sinnesart, deren jeder mit seiner Individualität großtut und keiner den andern versteht" (I, 296).

Der Mensch bedarf der Erziehung um seines inneren wie um des gesellschaftlichen Friedens willen. Die Einheit des Charakters ist bei ihm nicht Naturerzeugnis, sondern muß durch Kunst konstruiert werden (I, 131). Der Mensch ist ein Werk der Erziehung und mit ihm ist es auch die Gesellschaft. Erziehung zur Vielseitigkeit ist zugleich auch Erziehung zur Freiheit.

Der Vielseitige hat keinen Herrn über sich, er wohnt in seiner eigenen Welt. Das Regieren ist nur eine vorübergehende Maßnahme für kleine Kinder — schon beim Kinde muß die „Regierung" abgelöst werden durch die Erziehung, die den Menschen mündig macht. Und so muß auch für die Gesellschaft das Regiertwerden etwas Vorübergehendes sein (I, 132). „Das Interesse, das der Mensch unmittelbar empfindet, ist die Quelle seines Lebens. Solcher Quellen recht viele zu öffnen, sie reichlich und ungehindert strömen zu machen: das ist die Kunst, das menschliche Leben zu verstärken, zugleich die Kunst, die Geselligkeit zu ernähren" (I, 137). Das Ziel der Erziehung zur Vielseitigkeit ist daher, den Menschen und zugleich die Gesellschaft innerlich „reich und stark" zu machen.

Keine der Thesen Herbarts ist so weittragend wie die, daß allein der Unterricht Anspruch darauf machen könne, umfassende Vielseitigkeit gleichschwebend zu bilden (I, 295). Durch diese These ist er zum Klassiker der

Schulpädagogik geworden. Er hätte es nicht werden können, wenn sein Begriff der Vielseitigkeit eine bloße ethische Forderung geblieben wäre. Entscheidend für die Wirkung war, daß er mit der Vielseitigkeit ein Urphänomen des geistigen Lebens freigelegt hatte. Die ersten Seiten des zweiten Buches der „Allgemeinen Pädagogik" enthalten die Beschreibung einer der schönsten Entdeckungen, die in der Menschenkunde gemacht worden sind, eine Entdeckung, die nichts an Wert verliert durch die Erinnerung, daß sie ohne Kants Scheidung von Einbildungskraft (Anschauung) und Verstand nicht möglich gewesen wäre. Es handelt sich um das, was von Herbart „geistige Respiration" genannt wird, um den Wechsel von Vertiefung und Besinnung, den er als den Grundvorgang der Bildung aufweist (I, 389; Lehrb. z. Psych. § 210).

Das Gemüt soll nach vielen Seiten deutlich auseinandertreten, es soll sich jedem Eindruck ganz geben (I, 276), „Dem Vielseitigen sind viele Vertiefungen angemutet" — wie kann aber dabei die Einheit des Bewußtseins, die Persönlichkeit gerettet werden? Persönlichkeit beruht auf der Sammlung, der Besinnung. Das Leben des Geistes ist ein Wechsel von Vertiefung und Besinnung. „Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung." Vielseitigkeit ist dann erreicht, wenn die Person im Besitz einer reichen Besinnung die höchste Leichtigkeit erworben hat, aus der Besinnung in jede Vertiefung zurückkehren zu können (I, 276). Wo diese Leichtigkeit ist, da sind Charakter und Individualität in Übereinstimmung gebracht.

Zur Vielseitigkeit gehört also die durch reine Hingabe gewonnene Sauberkeit der einzelnen Vorstellungen und die durch Besinnung erworbene vielfache Verknüpfung der Vorstellungen untereinander (I, 150).*) Vertiefung und Besinnung gliedern sich je in eine ruhende und in eine fort-

*) Eine einfache Verknüpfung, Assoziation, vollbringt bereits die fortschreitende Vertiefung.

schreitende. Dadurch entstehen vier Grundbegriffe, die den vier Grundtätigkeiten des Geistes entsprechen: Klarheit, Assoziation, System, Methode.

Man darf sich durch die Scholastik, die sich an diese Begriffe angeschlossen hat, die Freude an der Sache nicht verderben lassen. Zweifellos liegt der Akzent auf der Entdeckung der ersten Stufe. Herbart hat beobachtet, daß der Mensch ohne geistige Hilfe „roh" bleibt, d. h. daß dann, wenn im Menschen sich immer ganze Massen von Vorstellungen gleichmäßig reproduzieren (wobei der Gemütszustand nicht zum Wechseln zu bringen ist) der Mensch „in jedem Neuen nur das Alte wiedersieht" (I, 152). Nur durch die Vereinzelung der Vorstellungen wird überhaupt erst Mannigfaltigkeit der Gemütszustände möglich. „Lange Reminiszenzen und Verwechslungen sind Überbleibsel von Roheit" (I, 151).

Es war der Fehler einer empiristischen Psychologie, anzunehmen, daß mit der bloßen Anhäufung von Eindrücken auch schon Erkenntnis gegeben sei. Herbart hat gesehen, daß die Erfahrung allein den jungen Menschen nur verwirrt. „Trübe Massen häuft im Gemüt des Kindes ununterbrochen die Erfahrung" (I, 278). Sinnlos ist es, Erfahrung! Anschauung! zu rufen, wenn man nicht weiß, was man zu tun hat, um das Kind in den geistigen Besitz seiner Erfahrungen gelangen zu lassen. Durch Herbart haben wir gelernt, wie man das, was man erfahren hat, erwerben muß, um es zu besitzen. In den Diktaten zur Pädagogik hat er seinen Gedanken lebendiger und besser als in der „Allgemeinen Pädagogik" in vier Regeln zusammengefaßt (I, 150 f.). Die erste Regel stellt sich, wie oben erwähnt, der Roheit entgegen. Sie fordert Vereinzelung und Klarheit. Die zweite sorgt für Verknüpfung, vor allem des Verwandten; hier ist der Ort der Innigkeit und der Phantasie. Die dritte setzt voraus, daß jede Vorstellung einen eigenen festen Platz habe; es gilt, die wesentlichen Beziehungen und die Folgen jedes Gedankens zu überschauen. Die vierte bezieht sich auf die absichtliche Lenkung der Vor-

stellungen. — Die beiden ersten Regeln sorgen dafür, daß der Mensch „nicht an Einförmigkeit festhänge, sondern vielfach lebe, sich rege und bewege“; die beiden letzten sorgen dafür, daß er stets wisse, wo er sei, „daß ihm soviel möglich sein ganzes Denken und sein ganzes Wollen stets gegenwärtig sei.“ Die ersten erweitern ihn, die letzten sammeln ihn, und so geht aus Vertiefung und Besinnung die Vielseitigkeit ohne inneren Streit hervor (I, 151 f.). Die gewöhnlichen Zustände des Bewußtseins liegen zwischen den Extremen konzentrierter Vertiefung und allumfassender Besinnung (I, 277).

Die ersten Vertiefungen sind gegeben durch die Individualität und den durch die Gelegenheit bestimmten „Horizont des Individuums“ (I, 277; 177 f.). Damit sind „Anfangspunkte“ der fortschreitenden Bildung festgelegt, „die man zwar nicht ängstlich *respektieren, aber auch nicht so* vernachlässigen soll, daß die Gaben der Erziehung und die Gaben der Umstände nicht leicht in Eins zusammenfließen könnten“ (I, 277). Zu dem, was der Zufall gab, muß die absichtliche Bildung das hinzutun, was notwendig ist, um ein Ganzes entstehen zu lassen. Die Erfahrung scheint geradezu darauf zu rechnen, der Unterricht werde ihr nachkommen, um die Massen, „welche sie gehäuft hinwarf“, zu zerlegen, zu ergänzen und schließlich „das Zerstreute ihrer formlosen Fragmente zusammenzufügen und zu ordnen“ (I, 292). Wo diese Sorgfalt nicht schon in früher Kindheit angewandt wurde, da tritt die Erscheinung der Unbildung auf, die von Herbart mit größter Treffsicherheit geschildert wird. Seine Beschreibung verwandelt sich in ein Manifest gegen den Obskurantismus und läßt das Zusammenfallen seines Erziehungszieles mit dem Kulturzustand der neueren europäischen Menschheit anschaulich erkennen:

„Da werden unzersetzte Massen verworrener Auffassungen angehäuft, zufällige Verbindungen sehr sparsam geknüpft und die geknüpften ineinander verwachsen sein. Die wesentlichen Verbindungen werden ganz fehlen oder wenigstens mit zufälligen verunreinigt sein, und statt Plan-

mäßigkeit wird Willkür, wo nicht Eigensinn herrschen. Leichtigkeit wird in Mechanismus, Lust in Begierde entartet und Bedürfnis nicht durch Regeln, sondern durch Gewöhnung bestimmt sein. Statt gleichmäßiger Verbreitung über die Mannigfaltigkeit der Objekte wird man einseitiges Kleben an einzelnen Dingen; statt der Forschung nach Naturgesetzen, steife Erwartung ähnlicher Fälle und blinden Glauben an sympathetische Einflüsse; statt des Beifalls für Harmonie und Zweckmäßigkeit wird man rohe Liebhaberei am bunten, berauschenden Wechsel vorfinden. Wo Teilnahme sein sollte, da wird meistens Gleichgültigkeit, oft Eifersucht die Stelle einnehmen; Gesellschaft wird für einen Haufen von Kameraden zu Spiel und zu Wagestücken gelten; der religiöse Sinn wird in dunkler banger Ahndung seltsamer Hirngespinste sich schwach und spärlich äußern" (I, 158).

Die kürzere Parallelstelle in der „Allgemeinen Pädagogik" beschreibt den Zustand des ununterrichteten Menschen in der Weise, daß die Stufen Klarheit, Assoziation, System, Methode zugrunde gelegt werden. Aus dem Negativ ist das Positiv des Erziehungsziels deutlich abzulesen: „Denn wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durcheinander. Die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlaß kommen alle herbei, soviel ihrer durch den Faden der Assoziation angeregt werden und so viele auf einmal Platz haben im Bewußtsein. Die, welche durch häufig wiederholten Eindruck am meisten Kraft erlangten, machen sich geltend; sie ziehen an, was zu ihnen paßt, und stoßen ab, was ihnen nicht bequem ist. Das Neue wird angestaunt oder nicht beachtet oder durch eine Reminiszenz abgeurteilt. Kein Absondern dessen, was nicht dahingehört! Kein Hervorheben des Hauptpunkts; — oder, täte ja die gute Natur einen glücklichen Blick, so fehlt es doch an Mitteln, die gefundene Spur zu verfolgen" (I, 292).

Wer diese Schilderung, die es verdiente, über jeder

Schule, von der Volksschule bis zur Universität, in großen Lettern angebracht zu werden, mit Aufmerksamkeit gelesen hat, der weiß, was Herbart mit dem Begriff der Vielseitigkeit meinte und was er durch Unterricht erreichen wollte.

Leider ist auch der Mißbrauch des großen Gedankens schon von Herbart eingeleitet worden. In der Allgemeinen Pädagogik wirft er die Frage auf, wieweit die Vertiefung der Besinnung vorausgehen dürfe? Eine lange und ununterbrochene Folge von Vertiefungen, so meint er, würde eine Spannung erzeugen, womit der gesunde Geist im gesunden Körper nicht bestehen könne. Der „persönlichen Einheit" zuliebe müßten Vertiefung und Besinnung daher so nahe als möglich beisammengehalten werden (I, 298). — Aus diesen Worten spricht ein besinnliches Gemüt und vielleicht auch die Erfahrung allzu gespannter Seelenzustände an anderen; aber es läßt sich nicht leugnen, daß diese Bedachtsamkeit ans Philisterhafte streift. Die Folge aus dem Grundsatz, daß Vertiefung und Besinnung sich so „nahe" als möglich bleiben müssen, ist die Forderung: in jeder kleinsten Gruppe der Gegenstände des Unterrichts müsse man Vertiefung und Besinnung gleiches Recht geben (I, 298). Klarheit, Assoziation, System, Methode — die „Formalstufen", wie man später sagte — müssen also in jeder einzelnen Stunde durchlaufen werden — so schloß die Praxis. Aus seiner Besinnlichkeit heraus, die davor scheute, Vertiefung und Besinnung auch einmal weit auseinandertreten zu lassen, ist Herbart zu einem Beförderer jener Elementarisierung der Gegenstände des Unterrichts geworden, die unsere Schulstuben so öde gemacht hat. Es ist jedoch ausdrücklich zu betonen, daß nicht sein Grundgedanke die Schuld daran trägt, sondern die Deutung, die er ihm selber gegeben hat. Er hat die natürliche, gesunde Respiration aus lauter Vorsicht in ein allzu kunstgerechtes, kurzes Atmen verwandelt. Unter Zugrundelegung eines größeren und freieren Rhythmus zwischen Vertiefung und Besinnung läßt sich aber aus dem Grundgedanken auch eine größere und freiere Methode herausholen.

Durch den strengen Gebrauch der Besinnung wurde den Dingen ihr Flaum genommen und ihnen der Zauber allzu gründlich ausgetrieben; es gab keinen Halt mehr für die Vereinzelung und Zerlegung der Vorstellungen. Dadurch wurde die Schule dem Leben entfremdet, durchaus im Widerspruch zu den ursprünglichen Absichten Herbarts, der wollte, daß „das immer neue Leben immer von neuem die Schule erzeuge" (I, 345). Wie revolutionär war seine Forderung der Bildung des Gedankenkreises! Wie weit und hochgesteckt das Ziel, das er mit Vielseitigkeit umschrieb! Mit welcher Überlegenheit durfte er auf den „gemeinen Schulkram" herabsehen, auf einen Unterricht, der nichts weiter war, als „Darreichung von Notizen", und der der Zucht allein das Unternehmen überläßt, „aus denen, die menschliches Antlitz tragen, Menschen zu machen" (I, 363).

Eben die auf ethische Gründe zurückgehende unbedingte Hingabe an das Ideal der Vielseitigkeit hat Herbart zur äußersten Einseitigkeit und zum Irrtum geführt. Der Satz, der unsichtbar als Motto über seiner Pädagogik steht: „Die Bildung des Gedankenkreises ist der wesentlichste Teil der Erziehung" (I, 363) wird der Gesamtwirklichkeit der Erziehung nicht gerecht. Es ist ein polemischer Satz, seine Spitze ist gerichtet gegen die Zucht. Man versteht die Lehre vom Gedankenkreis nur, wenn man sie immer zugleich als Abwehr der unmittelbaren Erziehung auffaßt.

„Unmittelbare Wirkung auf das Gemüt der Jugend, in der Absicht zu bilden, ist Zucht" (I, 378). Es scheint also möglich zu sein, fährt Herbart fort, ohne Rücksicht auf den Gedankenkreis, „durch bloßes Affizieren der Empfindungen" bildend zu wirken. Doch widerspricht er dem sogleich unter Anrufung der Erfahrung aufs ernstlichste. Die direkte Aktion, die oft in ein bloßes „Hin- und Herrütteln der Empfindungen" ausartet, ist nur von vorübergehender Wirkung. Das einzige Bleibende einer bloßen Zucht pflegen die Mißverhältnisse zu sein, die sie dem Erzieher bereitet! (I, 379). In dieser „Erfahrung" sieht Herbart die Bestätigung seiner psychologischen Theorie. Empfindungen sind

nach ihr ja nur „vergängliche Modifikationen" der Vorstellungen: läßt die modifizierende (d. h. die Empfindung hervorrufende) Ursache nach, dann setzt sich der Gedankenkreis von selbst in sein altes Gleichgewicht zurück. „Das Einzige, was ich erwarten werde vom bloßen Zerren an der Empfindlichkeit, ist eine leidige Abstumpfung der feineren Empfindungen, an deren Stelle eine künstliche und gleichsam gewitzigte Reizbarkeit tritt, wodurch mit den Jahren nur Prätensionen samt ihrem lästigen Gefolge herbeigezogen werden" (I, 379).

„Die Zucht allein kann keinen Charakter bilden. Derselbe dringt von innen hervor; das Innere also muß man zu bestimmen wissen, um einen Charakter zu bilden. Daher zuerst vom Unterricht. Aus dem Ganzen seiner Anregungen muß das entstehen, was im äußeren Leben sich in der Folge als Charakter ausarbeitet" (III, 597). So lautet eine frühe Niederschrift. Herbart begnügt sich also nicht damit, nachzuweisen, daß der Unterricht wesentlichen Einfluß auf die Bildung des Charakters habe, er behauptet, daß der Charakter nur durch Unterricht gebildet werden könne. Er geht gelegentlich so weit, zu behaupten, daß Zucht ohne Unterricht Zweck ohne Mittel sein würde (III, 604). Das, was er Zucht im engeren Sinne nennt („unmittelbare" Zucht zum Unterschied zu der „mittelbaren" Zucht des Unterrichts) ist für ihn überhaupt kein Mittel der Erziehung!

Diese These hat zunächst die verhängnisvollsten Folgen in bezug auf die Persönlichkeit des Erziehers. Die Zurücksetzung der Zucht muß auch den Erzieher zurücksetzen. Während der Erzieher sonst gerade nach Herbart das Wesentliche, den Gedankenkreis im Zögling „hervorbringt", tritt er nun, wo die unmittelbare Erziehung in Sicht kommt, so weit zurück, daß er kaum mehr wahrnehmbar ist. Die „Wahrheit" soll reden und wirken, nicht seine begrenzte Individualität. „Der Erzieher soll nicht nach seinem Bilde, nicht für seinen Vorteil, nicht mit seinen schwachen Kräften, sondern mit den Kräften der Welt und Menschheit, und nach ihren Mustern und für ihr Bedürfnis erziehen"

(I, 143). Das Objektive tritt völlig an die Stelle des Subjektiven. Wenn wir „formale" Mittel die nennen, durch welche der Erzieher auf das Gefühl und die Handlungsweise des Zöglings unmittelbar wirkt, und „materiale" die, bei denen zwischen beiden die dargereichte Materie steht, so gilt das Axiom: die beste Erziehung wird die sein, welche durch die vollkommenste Anwendung materialer Mittel der formalen zu entbehren weiß (I, 143). Die „Allgemeine Pädagogik" ist ein fortlaufender Nachweis der Grenzen der formalen Erziehung, insbesondere der emotionalen. Die letzte Rechtfertigung des Unterrichts als des einzigen Erziehungsmittels liegt für Herbart in der Erkenntnis: „Die Gefühle der Lust und Unlust dauern nicht fort bis in die späteren Jahre. Hingegen Kenntnis und Einsicht ist bleibend" (I, 143). Es ist schwer zu sagen, ob Herbarts Pädagogik seine Psychologie oder seine Psychologie seine Pädagogik hervorgebracht hat. Beide sind zuletzt von der Ethik abhängig. In Herbarts Bewußtsein ging die Psychologie jedenfalls vorauf: „Aus demselben Grunde, weshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muß in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehen, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen" (Umriß § 58). Dieser Satz spricht den Grundirrtum der Herbartschen Pädagogik aus.

Man kann niemals genug zum Lobe der materialen Mittel sagen, die nicht plötzlich, sondern allmählich, aber dafür um so sicherer wirken. Mit unübertrefflicher Schärfe hat Herbart die Mängel herausgestellt, die bei fehlendem Unterricht eintreten. Die Mängel, die bei fehlender Zucht entstehen, hat er nicht beachtet. Dagegen hat er mit großer Sorgfalt aufgezeichnet, welche Gefahren mit einer falschen Zucht verbunden sind. — Hier waltet eine unbewußte Tendenz. Obgleich Herbart theoretisch der Zucht eine Stelle in seiner „Allgemeinen Pädogogik" eingeräumt hat, ist er in Wirklichkeit der Gegner, wenn nicht der Todfeind aller unmittelbaren Erziehung.

Wir können uns wenigstens annähernd vorstellen, wie die pädagogische Theorie Herbarts aussehen würde, wenn

er nicht durch ein einseitiges Ideal ethischer Harmonie von seinen echten Einsichten weggedrängt worden wäre. Welche tiefen Blicke hat er in den Umkreis der emotionalen Erziehung getan! Wie glücklich ist er auch hier in seinen begrifflichen Prägungen. „Innerhalb des gezogenen Kreises von Umständen hat die Zucht das beständig wirkende Mittel der Begegnung" (I, 203). Wie fein wird in den Vorarbeiten zur „Allgemeinen Pädagogik" die Zucht charakterisiert (I, 203 ff.). Und doch empfindet jeder Leser des Hauptwerks, daß das dritte Buch gegen das zweite, das vom Unterricht handelt, abfällt. Die Probleme der Zucht kommen nicht zu ihrem Recht und zu ihrer Entfaltung. Der letzte Grund dafür ist der, daß Herbart seine Psychologie preisgeben müßte, wenn er einräumt, daß die Zucht für die Charakterbildung unentbehrlich sei. Er müßte ja zugeben, daß das von ihm als „einseitig" disqualifizierte Gefühl, ja die Leidenschaft, unersetzliche erzieherische Wirkungen (die freilich mit Vorsicht eingesetzt werden müssen) haben können!

Nichts ist erfreulicher als zuzuhören, wenn Herbart jenes „moralische Zureden und Predigen" widerlegt, das so oft mit echter Zucht verwechselt wird. Wer wüßte besser Bescheid als er um die Voraussetzungen aller Zucht? „Wer dem Zögling zureden will: der muß es auf solche Weise tun, daß dadurch fort und fort an einem bleibenden, gewichtvollen Verhältnis zwischen ihm selbst und dem Knaben gebaut werde..." (I, 372). Er hat natürlich recht, sich gegen die zu wenden, die auf die Wirkung eines geordneten Gedankenkreises verzichten wollen, um alles der Zucht zu überlassen. Wenn es sich um die „Hauptverhältnisse des Lebens" handelt (Familie, Vaterland, Freundschaft, Religion), dürfen nicht nur „wandelbare Vertiefungen" zur Geltung kommen: „Die Gedankenmassen, welche hier wirken, ersetzen zu wollen durch eine Anhäufung vieler einzelner moralischer Berührungen, ist Torheit" (I, 372). Folgt aber aus der Einsicht in das Unzureichende einer Erziehung durch moralische Berührung, daß die Zucht ohne Wert für die Charakterbildung sei? Es ist das Ideal der Vielseitig-

keit, das Herbart alle unmittelbare Wirkung, alle „Anhänglichkeit" und „Parteilichkeit" als Trübungen der „reinen Natur" des Menschen verwerfen läßt (I, 372 f.). Ohne das, was von Herbart „Anhänglichkeit" und „Parteilichkeit" genannt wird, ist Zucht nicht möglich. Von der wirklichen Zucht ist aber entschieden mehr zu sagen als: das Wichtigste, was sie zur Charakterbildung beitrage, sei, daß sie dem Unterricht Bahn macht, der in die Gedanken, Interessen, Begierden hineingreifen wird (I, 380). Die Wirkung einer starken Persönlichkeit in einzelnen unvergeßlichen Augenblicken, die über das ganze Leben ausstrahlen, gilt Herbart nichts. Ihm ist entgegenzuhalten: n i c h t „alle unmittelbare Wirkung der Zucht ist flüchtig!" (I, 387). Daß eine „endlose Zucht" in wahre Grausamkeiten ausarten könne (I, 406), ist zuzugeben. Ein „Einwand" gegen das Verfahren der Zucht ist das aber nur in dem Sinne, wie es ein „Einwand" gegen den Unterricht ist, wenn man sagt, daß er langweilig sein könne.

So stehen wir vor der Tatsache, daß Herbart die Zucht völlig richtig als eine „kontinuierliche Begegnung" definiert, welche nur dann und wann des Nachdrucks wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt (I, 383), daß er die feinsten Einzelbeobachtungen über die Zucht vorlegt (vgl. bes. I, 385 f.) — und daß er schließlich doch nur Nachteiliges von ihr zu sagen weiß. Auch hierbei noch bleibt er der unerreichte Meister. Die Kraft der Zucht, sagt er an einer klassischen Stelle der „Allgemeinen Pädagogik", reicht nur so weit, wie die entgegenkommende Einstimmung des Zöglings. Wenn sich der Zögling ihr innerlich entgegensetzt, so verfehlt sie ihren Zweck. Der Zögling geht dann, angetrieben von z w e i Kräften — seiner eigenen und der des Erziehers — in der Diagonale fort (I, 282 f.). Damit hat der Theoretiker des Unterrichts dem künftigen Theoretiker der Zucht einen grundlegenden Begriff überliefert: das Ausweichen in der Diagonale ist in der Tat die eigentliche Gefahr aller unmittelbaren Erziehung.

IPHIGENIE AUF TAURIS

Wenn die Verse an unser Ohr schlagen:

Heraus in eure Schatten, rege Wipfel . . .

dann steht vor unserem geistigen Auge das erhabene Bild der Agamemnontochter, die, hochaufgerichtet, in edler Einfalt und stiller Größe, sehnsüchtig hinüberblickt nach der fernen heimatlichen Küste. Die alte Sage des Atridenhauses, griechisches Maß und moderne Humanität sind, so wird es gewöhnlich aufgefaßt, im Geist Goethes eine wunderbar innige Verbindung eingegangen, und Iphigenie steht da als Priesterin vor dem Altar des edlen Wunschbildes einer Klassik, in der sich antike Gehalte mit moderner Empfindlichkeit vermählen. Iphigenie auf Tauris gilt als das Drama der Menschlichkeit, als die vollendetste Darstellung der Humanitätsidee, die Goethe am Beginn seiner Zuwendung zum Klassizismus geglückt ist.

Forscht man dieser Humanitätsidee in der Iphigenie nach, so ergibt sich zunächst, daß von einer L e h r e der Humanität nicht die Rede sein kann. Nirgends handelt das Drama von allgemeinen Menschenpflichten, es kennt nur Pflichten der Verwandtschaft, der Gastfreundschaft und eine Verpflichtung gegenüber den Göttern. Eine einzige Stelle am Schluß könnte zu einer dogmatischen Auslegung im Sinne der Humanitätsidee anregen. Als Iphigenie ihr und ihres Hauses Schicksal in Thoas Hand gibt und sagt: „Verdirb uns, wenn du darfst" — da antwortet der König (V. 1936 ff.):

Du glaubst, es höre
Der rohe Skythe, der Barbar die Stimme
Der Wahrheit und der Menschlichkeit, die Atreus,
Der Grieche, nicht vernahm?

und Iphigenie antwortet:

> Es hört sie jeder,
> Geboren unter jedem Himmel, dem
> Des Lebens Quelle durch den Busen rein
> Und ungehindert fließt.

Wird hier nicht gesagt: Wir sind alle Menschen, und jeder von uns hört die Stimme der Wahrheit und der Menschlichkeit? Wird nicht durch Iphigenie selber so die Lehre der Humanität verkündet und die alte Auffassung von dem Drama der Humanität bestätigt?

Aber was erwidert Iphigenie wirklich? Unter jedem Himmel, sagt sie, kann es Menschen geben, denen „des Lebens Quelle durch den Busen rein und ungehindert fließt". Diese sind es, die die Stimme der Wahrheit und Menschlichkeit vernehmen. Es bleibt eine offene Möglichkeit, daß es Menschen gibt, denen die Quelle des Lebens nicht rein und ungehindert fließt, von ihnen spricht Iphigenie nicht. Was sie ablehnt, ist die Beschränkung des Gefühls der Wahrheit und der Menschlichkeit auf den Griechen; was sie ausspricht, ist nicht eine allgemeine Lehre, sondern eine Erfahrung: es gibt Menschen, in denen die Quelle des Lebens rein und ungehindert fließt. Zu ihnen zählt sie sich selbst; indem sie sich an den König wendet, appelliert sie an ihn, sich zu prüfen, ob nicht auch er zu ihnen gehöre. Der Vorgang ist konkret: Auge in Auge steht die Griechin dem Barbaren gegenüber, jetzt und hier muß es sich erweisen, wohin er gehört. Es ist in diesem Auftritt nichts, was einer rassischen Auffassung widerstreitet. Wodurch könnte das Urphänomen eines bestimmten rassischen Grundgefühls besser beschrieben werden als durch das Gleichnis von der Quelle, in deren freiem Strömen das Daseinsgefühl des Edelgeborenen sich darstellt. Was Thoas wirklich ist, zeigt sich in der Bewährung. Iphigenie zieht nicht logische Konsequenzen aus einem humanistischen Dogma, sondern sie stellt Thoas

vor die Notwendigkeit, sich zu entscheiden und damit sich zu offenbaren.

Iphigenie auf Tauris — neben dem Werther und dem ersten Faust wohl das vollkommenste Werk, das Goethe aus der Seele geflossen ist — läßt uns in seiner Hauptgestalt den Menschen erleben, in welchem des Lebens Quelle sich rein und ungehindert ergießt. In der Gestalt der Iphigenie tritt uns nicht die noble Gliederpuppe eines Humanitätspostulats entgegen, nicht der Mensch, wie er sein soll, sondern eine lebendige Seele, die in jedem Augenblick zeigt, wie ein edelgeborenes Wesen fühlt, denkt und handelt. Aber der Zauber des Klassizismus ist übermächtig. Vielleicht ist nichts schwerer, als zu erkennen, daß Iphigenie nicht ein ethisches Postulat in griechischem Gewande ist, sondern ein wirklicher deutscher Mensch.

Nach überlieferter Auffassung gehören humanistischer Gehalt und klassizistische Form gerade in diesem Drama aufs engste zusammen. Goethe tritt, so meint man, mit der Iphigenie in eine neue Epoche seines Daseins über. Dieses Drama ist die Pforte, durch welche er in das Land der Abgeklärtheit, der Vollendung und der Reife einzieht. Sturm und Drang liegen nun weit hinter ihm. Nicht das drängende Herz und seine Fülle, sondern die Schönheit, die Wahrheit und das Maß sind ihm nun alles.

Diese Auffassung wird, so scheint mir, dem Drama nicht ganz gerecht. Die Iphigenie ist das letzte Werk des jungen Goethe: sie ist weder dem Gehalt nach humanitär, noch klassizistisch in der Form. Vielmehr ist sie die reinste Darstellung des tiefsten Erlebnisses seiner Jugendepoche — des Erlebnisses seines eigenen, untrüglichen Gefühls, seiner „Subjektivität", wie man früher wohl sagte, seiner innersten Daseinsgewißheit, wie es richtiger genannt wird.

Das Goethesche Wort für diese innerste Daseinsgewißheit ist Herz. Unter Herz begreift Goethe die nur noch unmittelbar verstehbare letzte Begründung alles dessen,

was wir fühlen, denken und tun, auf uns selbst, auf die unergründliche Tiefe unserer Seele. „Herz" sagt anscheinend nicht viel — Begründung auf das Unergründliche, Erklärung durch das Unerklärliche, Benennung durch das Unbenennbare — und doch sagt es alles, denn der Rückgang auf das Herz ist der Rückgang auf die Mitte des Lebens, von woher alles, was mit dem Menschen geschieht, seinen Sinn empfängt. Ohne Seele, ohne persönliche Verantwortung, ohne Gewissen ist alles, was sich in und um den Menschen ereignet, nichts als ein sinnloses, leeres Treiben. Iphigenie auf Tauris gestaltet die wichtigste Erfahrung des jungen Goethe: daß das Herz es ist, dem der Mensch alles verdankt, daß es nur einen Verrat für ihn gibt, den Verrat an dem, was das Herz ihn tun heißt. Die Iphigenie auf Tauris ist das Drama des reinen Herzens — nicht die Beschwörung eines marmorkalten Ideals mit klassizistischen Mitteln, sondern die lebendigste, wenn auch geläutertste Darstellung frischer, unmittelbarer Erfahrung.

Die Gestalt der Iphigenie ist alles andere als die Darstellung eines unveränderlichen Gehalts. Iphigenie ist eine unaufhörlich bewegte Seele, eine heftige Subjektivität. Nicht um den Sieg einer objektiven Wahrheit handelt es sich im Drama, sondern um den Sieg der Wahrhaftigkeit. Die Jungfrau und Priesterin tritt uns nicht entgegen als Verwalterin eines ewigen objektiven Sinnes, sondern als ein unter Freude und Schmerz beständig erzitterndes lebendiges Wesen.

> Es wälzet sich ein Rad von Freud und Schmerz
> Durch meine Seele —

so spricht sie einmal (V. 1184), und selbst dem König gegenüber braust sie auf, daß dieser sagt (V. 1821):

> Die heilige Lippe tönt ein wildes Lied.

Die wundervolle Fassung, mit der sie Arkas und Thoas gegenübertritt, ist der Stolz der Königstochter und der Priesterin, nicht die abgeklärte Ruhe eines nur von sanf-

ten Wellen bewegten Gemüts. Iphigenie ist die geistige Schwester Werthers und Fausts. Die scheinbar so gegensätzliche Gestalt des Tasso gehört nicht einer anderen Welt an, sondern ist nur eine besondere Abstraktion jener Subjektivität, die in allen Lieblingsgestalten Goethes sich so lebendig regt.

Wenn Iphigenie sich zu Tantalus' Geschlecht bekennt, so ist das keine leere Redensart. Genealogisch gehört sie wirklich in die Reihe derer, deren „kraftvolles Mark" von den Titanen stammt, denen jegliche Begier zur Wut wird und deren Wut grenzenlos umherdringt (V. 328 ff.). Diese verhängnisvolle Wut ist die Subjektivität derer, denen der Gott um die Stirn ein ehernes Band schmiedete, Träger einer ungemessenen blinden Selbstsucht, die immer noch eine verlaufene Selbstgewißheit ist. Als Fremde, Nichtdazugehörige vermöchte Iphigenie ihr Haus nicht zu entsühnen. Nur die Titanenenkelin vermag zu helfen; aus der Kraft eines stürmischen Herzens allein kann die Tat vollbracht werden, die von der Not verlangt ist.

Iphigenie steht zwischen zwei Welten, deren einer (Thoas, Arkas) sie als Priesterin und als Gast, deren anderer (Orestes, Pylades) sie als Blutsverwandte angehört. Von der Not des Augenblicks wird sie gezwungen, eine Handlung zu begehen, die nicht aus ihrer eigenen Seele stammt. Indem sie das, was der kluge Pylades ihr in den Mund legt, weitersagt, wird sie sich selber untreu, gleitet sie in ein äußerliches und mechanisches Tun ab; sie ist nur noch Mittel, nicht mehr Person, nicht sie handelt, es handelt durch sie. Damit verletzt sie die Wurzel ihres Seins, verliert sie ihre Reinheit. Nicht in der Unberührtheit durch Stimmung, Gefühl und Leidenschaft besteht diese Reinheit, sondern in der Kraft der Selbstbehauptung, in der unerschütterlichen Treue zum Tiefsten ihrer Seele. Mit Schrecken fühlt sie, daß sie im Begriff ist, sich selber zu verlieren — da rettet sie in einem gewaltigen Aufschwung der Seele durch eine „unerhörte Tat" sich selbst (V. 1892 ff.). Sie wirft das kluge,

ihr aufgedrungene Wort von sich und spricht die Wahrheit, obgleich sie wähnen muß, dadurch den Bruder und ihr ganzes Haus zu verderben. Man darf diese Entscheidung nicht gering achten. Objektiv, von der tatsächlichen Verknüpfung der Ereignisse her betrachtet, ist es Wahnsinn, was sie tut: sie wirft sich dem zur Rettung führenden Plan entgegen, sie stellt sich auf die Seite des Gegenspielers — und das mit keiner anderen Begründung als der, daß die Reinheit ihrer Seele es so verlange. Von der Ebene des Tatsächlichen her betrachtet ist das unlogisch, aber es entspricht der Logik ihres Herzens. Aus der Unbedingtheit der Selbstbehauptung spricht die Titanenenkelin: es ist dieselbe Unbedingtheit, die einst den Fluch heraufführte und die jetzt Segen über das ganze Geschlecht bringen soll. An dem gewaltigen Gegensatz zwischen Atreus und Iphigenie, zwischen blinder Wut und wissender Güte ändert sich darum nichts. Es darf nur nicht übersehen werden, welche Kraft der Entscheidung in Iphigenie steckt, wie ungeheuerlich es ist, in diesem Augenblick alles auf das eigene Innere zu stellen.

Das Unerwartete ist geschehen, Iphigenie hat die Selbstbehauptung ihres Charakters über jede Berechnung eines möglichen Erfolges gesetzt, das Innere hat sich von dem äußerlichen rationalen Zusammenhang der Dinge gelöst und scheint eben damit alles in Verwirrung zu bringen. Iphigenie, die auf Pylades' Rat gehört hat, handelt entgegengesetzt wie er auf Grund seiner kausalen Voraussicht es wünscht. Aber seine kluge Berechnung wird durch den Lauf der Dinge nicht bestätigt. Er hat die Stärke der Taurier unterschätzt, der Gegenspieler drängt bereits die Griechen zurück. Die äußere Lage des Orestes hat sich, während Iphigenie sich von Pylades' Plan löst und zu ihrer ursprünglichen Haltung zurückkehrt, verhängnisvoll gewandelt. Was eben noch als Torheit gelten mußte, erscheint nun als Weisheit. In welcher Lage befände sich

Orestes, wenn die Schwester, mit der Lüge belastet, jetzt neben ihm vor dem siegenden König stünde? Iphigeniens Selbstbehauptung ist ganz aus ihr selber heraus, ohne alle Rücksicht auf den Zusammenhang der Ereignisse erfolgt — gerade deshalb kann sie jetzt mit den Ereignissen in Übereinstimmung sein. Daß die Freunde unterliegen, stört die Priesterin nicht mehr; mit gesammelter Kraft und ganzer Seele führt sie ihre Auseinandersetzung mit Thoas zu Ende. Wäre ihr Mut zu sich selbst geringer, ihr Gewissen nicht so unbedingt gewesen, so wäre sie in die Niederlage und damit vielleicht in den Untergang hineingezogen worden. Der Wahnsinn des reinen Herzens offenbart sich als Weisheit der Dinge. Kaum hat Iphigenie die Worte gesprochen (2005 ff.):

> Verzeih mir, Bruder! doch mein kindlich Herz
> Hat unser ganz Geschick in seine Hand
> Gelegt. Gestanden hab' ich euern Anschlag
> Und meine Seele vom Verrat gerettet —

da ist die Wendung schon geschehen, die den Vorwurf ihr abnimmt.

Was durch die Handlung des Dramas in den Mittelpunkt gerückt wird, die Selbstgewißheit des reinen Gefühls, das muß innerhalb der Partitur die Partie, die Hauptstimme im einzelnen deutlich zu erkennen geben. Aber es ist nicht so einfach, Iphigenien ins Herz zu sehen. Die gleichmäßige Haltung des Dramas, die Höhe des Gesamttones täuscht leicht darüber hinweg, daß die Heldin sich nicht in humanen Betrachtungen ergeht, als vielmehr von einem Gipfel des Gefühls zum anderen schreitet. Es ist nichts als eine Täuschung, wenn man den Auftrittsmonolog für ein elegisches Stück nimmt und den Ton ruhiger Sammlung in den folgenden Unterredungen mit Arkas und dem König fortklingen zu hören meint. Wer einmal die unvergleichliche Iphigenie erlebt hat, die von Anne Kersten am Münchener Staatstheater gespielt wird, dem sinken die klassizisti-

schen Schleier schon nach den allerersten Versen vom Auge, wenn die große Künstlerin nach dem herrlich angeschlagenen Rhythmus des Anfangs sogleich die leidenschaftliche Seele der Agamemnontochter bei dem Wort vom „schaudernden Gefühl" spürbar werden läßt. Hier spricht nicht eine wandellose Besonnenheit, sondern ein der Stimmung des Augenblicks aufgeschlossenes Gemüt von tiefster Eindrucksfähigkeit, eine Seele, die sich nur bewahrt, indem sie der Welt sich gibt. Der Auftrittsmonolog ist nicht edel-sehnsüchtige Deklamation, sondern ein einziger mächtig anschwellender Ausbruch des stärksten Gefühls; in der sich steigernden Anrede an die Göttin strömt die Leidenschaft schwungvoll aus (V. 35 ff.). Noch mehrere Male (V. 538 ff., 982 ff., 1039 ff., 1094 ff., 1317 ff., 1712 ff.) hören wir die Priesterin sich unmittelbar an die Götter wenden.* Das ist nicht Tempelgewohnheit: Iphigeniens Gebete sind Durchbrüche echter Empfindung, Improvisationen des Herzens auf Höhepunkten weitestgespannter Wogen des Gefühls.

Aber auch sonst tritt die impulsive Art der Heldin überall hervor (V. 461 f., 844, 867 ff., 967 ff., 1156 ff., 1190 ff., 1677 ff., 1956). Ihr Verstummen (V. 349, 918) bei der Vergegenwärtigung des fürchterlichen Schicksals ihres Hauses ist das Verstummen einer tieferregten Seele, der das Wort versagt.

Rein ist das Herz, das sich mit sich selber in Übereinstimmung findet. Das mit sich selber einige Gemüt ist f r e i. Iphigenie will im Grunde nichts als frei sein; durch die Lüge fühlt sie sich gebunden, sich selbst entfremdet. Nicht für die anderen kämpft sie, sie kämpft für sich; aber da das, was sie zu erringen sucht, die wahre Freiheit ist, macht sie auch die anderen frei, und es offenbart sich, daß mit dem reinen Herzen die Welt in einem geheimen Bunde steht.

---

* Charakteristisch verschieden von diesen Gebeten ist der formelle Segenswunsch der Priesterin an Thoas (V. 220 ff.).

An diesen Bund, an eine letzte Einheit zu glauben, obwohl die Welt nichts von dem Herzen, das Herz nichts von der Welt weiß (wie es die Handlung der Iphigenie zeigt), führt zur Religion.

Man kann es nie genug bewundern, mit welcher Kraft Goethe in der Iphigenie den Götterglauben der Hellenen lebendig gemacht hat. Das Parzenlied könnte beinahe ein Höhepunkt hellenischer Frömmigkeit heißen. Ueberall sind die Götter gegenwärtig. Und trotzdem ist die Handlung selbst und der Charakter, in welchem sie sich dreht, nicht antik. Iphigeniens Gewissen ist „modern". Welchen Sinn hat aber die „Modernität" dieses Dramas?

Pylades ist als Mann der äußerlichen Verknüpfung der Dinge Iphigeniens eigentlicher Gegenspieler. Nicht zufällig kommt in der Unterredung zwischen beiden (IV, 1) das Entscheidende zu klarem Ausdruck. Pylades hält Iphigenie die Not vor. Sie erwidert:

Allein mein eigen Herz ist nicht befriedigt.

Als ihr Unterredner hier „verborgenen Stolz" (Subjektivität) wittert, verteidigt sie sich mit dem Urargument der Philosophie des Herzens:

Ich untersuche nicht, ich fühle nur.

Und als Höhepunkt dieser daseinsbejahenden Philosophie spricht sie die Worte (V. 1652):

Ganz unbefleckt genießt sich nur das Herz.

Seine Reinheit empfängt das Herz nicht von den Göttern, seine Freiheit verdankt es nur sich selbst. Die Götter sprechen wohl durch einen „Fingerzeig" zu den Menschen (V. 1464); was er aber zu tun habe, muß der Mensch aus sich selber wissen. Nicht durch Wunder und äußere Zeichen teilen sich die Götter den Menschen mit.

Sie reden nur durch unser Herz zu uns (V. 494).

Damit ist das Letzte berührt: das Verhältnis der Menschen zu den Göttern. In diese Sphäre reicht keine Aussage des Humanismus. Aber die Haltung, die Goethes

Iphigenie kündet, überschreitet auch die Grenzen der hellenischen Religion. Es ist vielleicht die ausdrucksvollste Stelle dieses Dramas, wenn Iphigenie am Tiefpunkt ihrer Verwirrung der Olympier gedenkt und zu ihnen um ihre Rettung fleht mit den Worten (V. 1717):

Und rettet euer Bild in meiner Seele!

Mit welch unerhörter Kühnheit stellt die Jungfrau sich hier den Göttern gegenüber! Es ist eine Art von prometheischer Selbstgewißheit in ihrem Ansinnen, daß die Götter um ihr eigenes Bild in der Seele dieses Menschen besorgt zu sein hätten. Die Götter sind nicht gleichgültig gegen Gebete und Opfer, sie bedürfen der Menschen, wie diese ihrer bedürfen. Aber von diesem allgemeinen Wechselverhältnis zwischen Göttern und Menschen bis zu dem Gebetsschrei: Rettet euer Bild in meiner Seele, ist ein weiter Weg. Man könnte in Iphigeniens Gebet den Ausdruck eines neuen, eines religiösen Humanismus sehen. Dieser neue Humanismus müßte geistesgeschichtlich ein protestantischer genannt werden, er ginge nicht über Cicero und Platon, sondern über den Glauben Luthers. Im Glaubensbegriff der deutschen Reformation ist jene Innerlichkeit der Beziehung zwischen Mensch und Gott angelegt, die zu der Frömmigkeit Iphigeniens führt.

SCHILLERS WALLENSTEIN

Bis zum Beginn des Dreißigjährigen Krieges lebt das deutsche Volk im Frieden des Reichs; nach 1648 ist das Reich keine Wirklichkeit mehr. Zu den biologischen und materiellen Schädigungen, die der furchtbare Krieg dem deutschen Volke zugefügt hat, muß als letzte und schwerste die Vernichtung der Idee des Reiches gezählt werden.

Wir besitzen eine Dichtung, die den verlorenen geistigen Raum des Reiches eben noch ahnen läßt. Es ist der Simplicius Simplicissimus. Sein Thema ist der heimatlose Deutsche, der Deutsche ohne Reich. Die Schöpfung Grimmelshausens ist uns unersetzlich, weil sie uns wenigstens noch die Wunde fühlen läßt, die der geistige Untergang des Reiches während des Dreißigjährigen Krieges im deutschen Menschen hinterließ. Eine Generation später — und auch diese Wunde wird nicht mehr gespürt. Ein Geschlecht wächst heran, das sich seinen Weg sucht, ohne vom Reich noch etwas zu wissen. Kaiser und Reich waren wohl noch irgendwo vorhanden, als geistige Mächte jedoch waren sie gleichsam spurlos verschwunden.

Es ist das Wunder unserer Geschichte, daß wir uns aus diesem geistigen Zusammenbruch überhaupt wieder erhoben haben. Hundert Jahre nach dem Westfälischen Frieden beginnt mit Klopstock der Anstieg zur neuen Klassik. Freilich spüren wir es unserer klassischen Dichtung an, daß sie sich im reichslosen Raume bewegt. Ihre Mannigfaltigkeit und ihr Reichtum, aber auch ihre Problematik und die Zufälligkeit ihrer Schöpfungen ist die Folge jenes Verlustes. Ganz auf sich gestellt, ohne Verwurzelung in einer politisch-geistigen Gemeinschaft,

ohne Führung durch eine Idee muß der einsame Dichter sich seinen Stoff im Leben und in einer unübersehbaren Vergangenheit suchen, sehnsüchtig manchmal hinüberblickend zu den unerreichbaren Hellenen, deren heimische Sage und Geschichte dem Dichter alles darbot, was er nötig hatte.

Weder Goethe noch Kleist, weder Grillparzer noch Hebbel haben das Thema des Reiches ergriffen. „Götz" und „Egmont" können nur im kulturgeschichtlichen Sinne historische Dichtungen genannt werden: Kleist hat das Drama des Preußentums geschrieben; Hebbel sah nur den Staat, und Grillparzer wich in seinem „Ottokar" dem Reiche geradezu aus. Sein Werk ist lediglich habsburgisch, ohne Beziehung zur Substanz des wirklichen Reiches. Anders verhält es sich mit dem großen Epiker des südöstlichen Raumes. Stifters „Witiko", den vor kurzem niemand kannte, den heut wenige kennen, und der morgen in den Schulen gelesen werden wird, ist das reinste Werk vom Reich, das wir besitzen. Die ganze Gegensätzlichkeit und Spannung der deutschen Seele liegt darin, daß neben dieses Werk des Südostens das so gänzlich anders geartete Werk eines Schwaben tritt. Der „Wallenstein" ist Schillers gewaltigste Tat. Von allen deutschen Dichtern ist Schiller der einzige, dem es gelungen ist, ein Stück Geschichte des Reiches in die Wahrheit der dramatischen Dichtung überzuführen. Und es ist wohl eine der erschütterndsten Bestätigungen des verhängnisvollen Ablaufes unserer Geschichte. daß auch dieser Stoff nur durch einen Zufall in die Hände unseres größten Tragikers geriet, keineswegs aus einem bewußten Anschluß an die Idee des Reiches.

Es versteht sich von selbst, daß wir ein dichterisches Ganzes nicht zerreißen und die einzelnen Stücke dann zu Belegen für irgendeine Meinung oder ein System verwenden dürfen. Jede Dichtung ist ein Gebilde von eigener Atmosphäre, eigenem Leben und eigener Gesetzlichkeit. Ästhetizismus ist es jedoch, die Eigenexistenz des

dichterischen Werkes als absolute Existenz zu verstehen und das künstlerische Gebilde wie eine Welt für sich dieser Welt entgegenzustellen. Der Stoff ist es, der auch das vollendete Gebilde des größten Künstlers mit Wirklichkeit und Geschichte zusammenschließt. Durch die Eigengesetzlichkeit des Kunstwerkes, die in der Form sich ausdrückt, wird die geheimnisvolle Gesetzlichkeit, die in den Stoffen waltet, nicht aufgehoben. Kein Dichter kann sich dem Zuge der Notwendigkeit verschließen, der mit seinem Gegenstand gegeben ist, jede Vermählung mit einem neuen Stoff bedeutet für ihn ein Unternehmen ins Ungewisse, weil sich das, was in seinem Gegenstande wirklich enthalten ist, erst im Laufe der Arbeit enthüllt. Der Wallenstein-Stoff war der glücklichste, den Schiller jemals ergriff; trotzdem ahnte er nicht, was sich eigentlich begab, als er diese ihm wohlvertrauten Ereignisse „dramatisierte".

Eine Klassifizierung und Betrachtung der dichterischen Formen erscheint vielen noch immer notwendiger als eine Klassifizierung und Betrachtung der Stoffe, der immer etwas Philisterhaftes anzukleben scheint. Aber es ist lediglich eine Erbschaft des 19. Jahrhunderts, wenn man den Stoff nur in der Region des „Tatsächlichen" sieht. Da sind Charaktere, da sind Ereignisse, vielleicht eine Haupt- und Staatsaktion — darüber aber schwebt das Allgemeinmenschliche, auf das es dem Dichter „eigentlich" ankommen soll. Selbstverständlich erscheint es, daß Max Piccolomini den unbedingten sittlichen Anspruch „verkörpert", und Wallenstein die Macht, die Politik mit ihrem Realismus. Der geschichtliche Stoff, in Wahrheit ein Stück lebendige Vergangenheit der Gemeinschaft, löst sich so auf in ein bloßes beispielhaftes Geschehen, um dessen Gerüst die „Ideen" wie Fetzen hängen. Der unteilbaren Wirklichkeit wird ein in Moralität und Tatsächlichkeit aufgespaltenes Aggregat untergeschoben. Was sind einzelne Charaktere, was sind historische Ereignisse? Die Wirklichkeit ist das Reich! Wer vom Reiche nichts

weiß, für den zerfällt unsere Geschichte schließlich in Psychologie und Unglücksfälle. Sehen wir aber Schillers „Wallenstein", dann steht vor unserem Auge das Reich in dem schicksalsgeladenen Augenblick nach Gustav Adolfs Tod. Nicht Beispiele für Moral und Unmoral erleben wir, sondern einen konkreten Augenblick wirklichen Gemeinschaftsdaseins.

Das Reich ist kein Stoff neben anderen Stoffen — es ist gleichsam der allgemeine Stoff, der in irgendeiner Weise in jedem echten Vorwurf enthalten ist, den ein deutscher Dichter überhaupt zu fassen vermag. Das Unerhörte an „Wallenstein" ist, daß der Dichter, ohne es zu wissen, den gewaltigen Stoff unmittelbar angeht — und nicht scheitert! Was wußte Schiller noch von der Größe des Reiches? Kühl und sachlich, als bloße staatsrechtliche Form wird es im „Prolog" erwähnt:

> Zerfallen sehen wir in diesen Tagen
> Die alte feste Form, die einst vor hundert
> Und fünfzig Jahren ein willkommner Friede
> Europens Reichen gab.

Aber mochte der Historiker keine Kenntnis mehr besitzen — der Dichter mußte aus seiner Seele vom Reiche zeugen, wenn er dem aus Interesse für einen merkwürdigen Charakter ergriffenen Stoff als Deutscher gerecht werden wollte. Denn die Dichter sind das Tiefengedächtnis ihres Volkes.

Wir haben nur eine wirkliche historische Tragödie, Wallenstein ist ihr Held, ihr wahres Thema ist das Reich: Eine Dichtung des Reiches ist auch Goethes „Faust", weil jede große deutsche Schöpfung aus dem Reiche stammt. Aber ein historisches Drama ist der „Faust" nicht, so wenig wie im Grunde „Götz" oder „Egmont" historische Dramen sind. Der „Wallenstein" ist eine Dichtung des Reiches, die das geschichtliche Reich zum Gegenstand hat. Schiller hat sich dem Stoff, den er aus der Historie aufnahm, als Schöpfer gewachsen gezeigt, und so unsere

einzige dramatische Dichtung hervorgebracht, die gegenständlich und seelisch die Tiefe des Reiches hat.

Das Reich ist die Einheit von „Herrschaft und Freiheit" (Prolog), um die heute (1798 oder 1941 — es ist dasselbe) wie ehedem gerungen wird. Aller Kampf geht darum, daß die Idee der Freiheit nicht ohnmächtig und das Leben nicht ideenlos und knechtisch sei, er geht um die rechte Ordnung des Daseins. Es ist der schönste Einfall des Dramatikers Schiller, uns zuerst das Lager vor Augen zu stellen. Dieses Lager bedeutet viel mehr als eine bloße Vorbereitung auf die Gestalt des Feldherrn. Es ist eine Welt für sich, eine Welt freilich, die aus den Fugen ist. Das Lager zeigt uns das Reich in dem Zustande, in den es durch den Dreißigjährigen Krieg geraten war. Es ist das Reich in der Unordnung. Überall Zeichen der Auflösung, Gewalt und Willkür behaupten das Feld, Raub und Zerstörung bezeichnen den Weg verwilderter Heerhaufen. Die Ordnung des Friedens ist dem Gedächtnis entschwunden, niemand weiß mehr, wozu der Krieg geführt wird, das Sein ist ohne Gesetz.

Aus dem Durcheinander hebt sich hell und scharf das Grundthema germanischen Kriegertums ab: die Ehre. In den Reden der Jäger blitzt es auf, im Reiterlied am Schlusse strömt es breit dahin. Das Lied von der Freiheit und Ehre, die dem Leben des Soldaten erst Sinn geben und daher über dem Leben sind, meint nicht die Freiheit des Reiches; aber es meint doch jene Freiheit, aus welcher das Reich stammt und aus der es sich immer wieder erneuern muß. So stellt uns das Lager die Unordnung und das schöpferische Prinzip der Ordnung zusammen vor Augen. Was wir unmittelbar erblicken, ist das zerfallende Reich von 1634 — aber solange die Ehre nicht stirbt, kann auch das Reich nicht sterben.

Die Ehre des Soldaten ist unlösbar verknüpft mit der Ehre des Führers. Das Lager vor Pilsen ist die Gefolgschaft eines Feldherrn, dessen Name schon wie bei den ganz großen Führergestalten von der Legende der Un-

besiegbarkeit umspielt wird. Wo aber ein Führer ist, da ist auch das Reich möglich. Kriegerehre und Führertum sind des Reiches Mitte, der Verfall der äußeren Ordnung braucht noch nicht den Untergang zu bedeuten: aus der ordnungschaffenden Führertat kann das Reich neu geboren werden. Vom Glauben an solche Möglichkeiten gewittert es im Lager Wallensteins. Hie Kaiser — hie Feldherr: das wird nicht ganz so ausgesprochen, aber es liegt in der Luft. Der alten Autorität im Glanze der Überlieferung tritt die junge Autorität der Tat gegenüber.

Hier ist kein Kaiser mehr. Der Fürst ist Kaiser!

Mit diesen Worten Questenbergs (P. I, 3) ist das Lager gekennzeichnet. Rechtlich ist der Herzog von Friedland nur einer der Reichsfürsten, tatsächlich ist er der Herr der Lage. Das Heer ist auf seiner Seite — aber ist es auch wirklich in seiner Hand?

Das Auftreten des Kapuziners bedeutet etwas mehr als eine burleske Einlage. Es ist die Partei des Hofes, die hier zu Worte kommt, und zwar — das ist das Bedeutsame — auf volkstümliche Weise. Der kaiserliche Kriegsrat Questenberg ist nicht gefährlich, der Kapuziner ist es, auch wenn man ihm jetzt kaum zuhört (in der Berliner Aufführung leert sich während seines Sermons die Bühne). Immerhin: die Kroaten stellen sich auf seine Seite:

Bleib' da, Pfäfflein, fürcht dich nit,
Sag dein Sprüchel und teil's uns mit.

Ein tiefreichender Gegensatz tut sich auf, dem Krieger tritt der Mönch gegenüber, dem Heil des soldatischen Führertums die organisierte geistliche Macht. Auch der Kaiser hat seine Soldaten, wenn sie ihm gleich nicht durch die eigene Kraft und das eigene Heil verbunden sind. Der Feldherr wird vom Kapuziner mit Herodes und Holofernes gleichgesetzt — das ist nicht weniger als die Verfluchung. Die Szene ist durchaus ernst, sie bringt den wahren Gegner auf die Bühne, den geistigen Urheber des

unseligen Krieges: das gegenreformatorische Priestertum. Der eifernde Kapuziner ist nur Vordergrund, im Hintergrunde sieht man den Pater Lamormain (P. II, 2; 7). Auch Questenberg weiß die gegenreformatorischen Töne kräftig anzuschlagen.

Ohne großen Aufwand hat so Schiller dem auf kriegerische Tüchtigkeit gegründeten Reich den Gegenspieler zur Seite gestellt, und mit wenigen Zügen die geschichtliche Lage in ihrem ganzen Ernst gezeichnet. Der Wiener Hof und das gegenreformatorische („spanische") System auf der einen Seite — der kühne soldatische Führer auf der anderen. Die Frage ist, ob Albrecht von Wallenstein auch der Mann ist, den Schritt vom bloß soldatischen Führertum des Lagers zum Führertum des Reiches zu wagen.

Max Piccolomini stellt diese Frage nicht. In seinen Worten vor dem Kriegsrat Questenberg (P. I, 4) findet die Stimmung des Lagers geläutert und vollendet Ausdruck. Dem feurigen Jüngling ist Wallenstein die Herrscherseele und der Mittelpunkt, der Tausenden ein Halt ist. Das Heil des echten Führertums schwingt in seinen Worten:

> Und eine Lust ist's, wie er alles weckt.
> Und stärkt und neu belebt um sich herum . . .
> Jedwedem zieht er seine Kraft hervor,
> Die eigentümliche, und zieht sie groß,
> Läßt Jeden ganz das bleiben, was er ist;
> Er wacht nur drüber, daß er's immer sei
> Am rechten Ort; so weiß er aller Menschen
> Vermögen zu dem seinigen zu machen.

Der Unterschied zwischen Max und Wallenstein ist nicht der zweier abstrakter Prinzipien, oder der von Moral und Unmoral, sondern eher schon der von Jugend und Alter. Max Piccolomini sieht die Möglichkeiten gar nicht, in deren Mitte der Feldherr steht. Auch er trägt eine Schuld, die Schuld der Blindheit. Deutschland ist in Parteien zerrissen; der Kaiser, verstockt und selbst Partei

geworden, sieht sich als Anwalt der Kirche, nicht des Reiches. In dieser fürchterlichen Lage kann einem Reichsfürsten wohl der Gedanke kommen: sollte es nicht möglich sein, das Reich mit einem Ruck aus diesen Gegensätzen herauszureißen, die Reichsgewalt unabhängig zu machen von Pater Lamormain und dem landfremden spanischen System? Und wäre es selbst um den Preis eines zeitweiligen Zusammengehens mit den Schweden! Wallenstein ist innerlich weder lutherisch noch papistisch. Darauf beruhen neue Möglichkeiten für die Zukunft.

Der geistige Vertreter der Partei des Hofes ist Octavio Piccolomini. Er ist ein Metternich des 17. Jahrhunderts, Verteidiger des Bestehenden aus Abneigung gegen die Umwälzung. Dem Sohn, der sich auf das „lebendige Orakel" im Innern des Feldherrn beruft, verweist er die Mißachtung der „alten, engen Ordnungen", hält er „des Eigentums gemessne Grenzen" vor Augen (P. I, 4). Dieser Piccolomini läßt sich nicht als ein bloßer Intrigant abtun. Er ist der personifizierte Gehorsam gegenüber der vorhandenen Ordnung, der Mann seines Amtes (P. V, 1).

> Ich klügle nicht, ich tue meine Pflicht;
> Der Kaiser schreibt mir mein Betragen vor.

Daß er mit den Mönchen zusammen arbeitet, ist selbstverständlich (P. V, 2).

Der entscheidende Vorgang ist der Abfall der Regimentskommandeure von Wallenstein. Dieser Abfall, durch Octavio Piccolominis Klugheit unterstützt und beschleunigt, enthüllt die ganze Tiefe der Kluft, die zwischen Wallensteins Führerheil und der Macht des Kaisers besteht. Auf der Seite des Fürsten steht eine Persönlichkeit und ihr Einfluß, der wandelbar ist, und dem bis zuletzt nur Terzky und Illo verfallen; auf der Seite des Kaisers steht die ganze Überlegenheit der Legitimität, die Überzeugungskraft des Bestehenden und die Sicherheit des Herkommens. Die Partie wäre ungleich, auch wenn der Fürst mit der Unbeirrbarkeit des Berufenen seinen Weg

ginge. Aber auf dem angedeuteten politischen Hintergrunde spielt sich nun erst die Charaktertragödie Wallensteins ab. Zu all den sachlichen Gegensätzen tritt der Gegensatz im Fürsten selbst. — Erst unter den geschilderten Voraussetzungen kann sinnvoll von dieser Charaktertragödie gesprochen werden. Nimmt man sie als das Wesentliche und Erste, betrachtet man die Gegensätze, zwischen denen Wallenstein zerrieben wird, gleichsam nur als Anlaß für die Entfaltung einer merkwürdigen Persönlichkeit, dann verliert die Handlung mit ihrer Geschichtlichkeit auch den Ernst und die Wucht. Was dann übrig bleibt, ist eine in das Kostüm des 17. Jahrhunderts gekleidete Charakterstudie.

Am Schlusse der großen Aussprache mit seinem Vater scheint Max Piccolomini eine Ahnung von der wirklichen Lage aufzugehen. Er sieht die Wirkung und die Rückwirkung zwischen dem Einzelnen und seiner geschichtlichen Welt. S i e werden ihn noch schuldig machen, empfindet er (P. V, 3). Den Jüngling streift hier ein Hauch der Erkenntnis von der Zwangsläufigkeit der Ereignisse, deren Zeugen wir, nach der meisterhaften Exposition der beiden ersten Stücke, in dem letzten, mit der Logik des Schicksals abrollenden Teil der Tragödie werden.

Es gibt im gesamten dramatischen Schrifttum keinen zweiten Monolog, der innerlich besser begründet und an seiner Stelle notwendiger wäre als der des Helden im Beginn von „Wallensteins Tod". Das Geschehen ist seiner Lenkung entglitten. Er glaubte noch frei zu sein, als er es schon nicht mehr war. Die Ereignisse nehmen ihren Lauf, ohne ihn zu fragen. Einen Augenblick lang erkennt er seine Lage: er hat die „Macht, die ruhig, sicher thronende", erschüttern wollen, die an „der Völker frommem Kinderglauben sich befestigt" (W. T. I, 4). Jetzt erst sieht er den Gegner vor sich, mit dem er es zu tun hat: die Gewohnheit, die Überlieferung, das „Gemeine" (das, was allen gemein ist). „Verjährt geheiligten Besitz" will er erschüttern. Zu spät erkennt er:

Das wird kein Kampf der Kraft sein mit der Kraft.

Einem Gegner, mit dem er auf gleicher Ebene kämpft, könnte er sich entgegenstellen, gegen den Kaiser vermag er nichts. Trotzdem beginnt er mit dem schwedischen Obersten zu verhandeln, nicht zurückschreckend vor der Übergabe von Eger, mit deutlicher Charakteristik der durch die Gegenreformation geschaffenen Lage im böhmischen Raum. Zugleich läßt er keinen Zweifel darüber, daß er das Reich nicht verraten will; von der Preisgabe Prags will er nichts wissen. Schon hat ihn der Schleier des Wahns wieder umsponnen; er glaubt noch immer, verhandeln zu können, als Partner den Schweden vor sich zu haben, während ihm in dem Schweden doch schon das Schicksal gegenübersteht, mit dem es kein Verhandeln gibt.

Sachlich gesehen ist das, was nun folgt, nur noch ein Abrollen. Das Zwingende dieser Szenen besteht darin, daß wir das Verhängnis von innen her erleben, von dem her, den es trifft, und der noch immer meint, ihm in Freiheit gegenüberzustehen. Niemals ist das Gewebe von Freiheit und Notwendigkeit durchsichtiger dargestellt worden. Wir erleben die Freiheit, aber wir erleiden die Notwendigkeit.

Wallensteins Schuld (wenn man von Schuld reden darf) ist, daß er das Schicksal reflektierend von sich fern zu halten versucht, während er es handelnd auf sich nehmen müßte. Wohl spürt er, daß ihm die Fäden aus der Hand genommen sind, aber noch sucht er sich in Scheinfreiheit zu behaupten. Er will nicht erkennen, daß es nicht mehr zu „wirken" gilt (W. T. I, 7), sondern um den Entschluß geht. Als er ihn endlich unter dem Einfluß der Gräfin Terzky faßt (die Schwester sieht klarer als er), ist es zu spät. In dem Augenblick, da er den Kampf mit letzter Entschlossenheit aufnehmen will, hat der Kaiser schon gesiegt.

Als ein Todgeweihter, wie in der germanischen Saga, erreicht Wallenstein die Reife des Kämpfers:

Er kann mir nicht mehr traun, so kann ich auch
Nicht mehr zurück. Geschehe denn, was muß.
Recht stets behält das Schicksal, denn das Herz
In uns ist sein gebietrischer Vollzieher

(W. T. I, 7). Er identifiziert sich mit seinem Geschick. Bereit, das Schicksal zu empfangen, das sein Schicksal ist, geht er in den letzten Kampf.

Über den letzten Handlungen Wallensteins liegt der durchsichtige Schatten einer erhabenen Ironie. Noch einmal hat er sich dem Glück anheimgegeben. Den eben noch der Reflexion Verfallenen beruhigt jetzt die Wohltat, „keine Wahl zu haben" (W. T. II, 2). In dieser Stimmung steht er Max Piccolomini gegenüber. Der Jüngling begreift nicht, daß hier „keine Wahl" mehr ist, daß es „zu spät" ist. Er spricht von Verrat, er ist nicht imstande, den ernsten Ton zu vernehmen, der in den Worten des Feldherrn schwingt:

Ergib dich drein. Wir handeln, wie wir müssen;
So laß uns das Notwendige mit Würde,
Mit festem Schritte tun . . .

Max Piccolomini ist der Glaube an die Freiheit, der Glaube des Jünglings, der noch nichts weiß von der Gebundenheit des Menschen. Indem der Dichter den Jüngling mit dem Helden noch einmal zusammenführt, stellt er Freiheit und Notwendigkeit einander gegenüber, nicht als Prinzipien, sondern als lebendige Menschen. Ehre steht gegen Ehre. Wallensteins Ehre ist, sich und sein Wollen in der Gebundenheit zu behaupten, Max Piccolominis Ehre ist, dem Kaiser die Treue zu wahren, ohne seinem frei gewählten Führer die Treue zu brechen. Jener erliegt der Notwendigkeit, die er durch sein Handeln entfesselt, dieser der Freiheit; jener dem Geschehen, das er eingeleitet, dieser dem Herzen, das ihn führt. Aber in der unerforschlichen Tiefe sind Freiheit und Notwendigkeit eins. Denn Wallenstein ist frei, und Max Piccolomini erliegt der Notwendigkeit.

Das Reich konnte nur dadurch Gegenstand der dramatischen Dichtung werden, daß die Freiheit zum Gegenstand wurde. Die Freiheit aber konnte der Dichter nicht fassen, ohne die Notwendigkeit zugleich mitzufassen. So wird die Dichtung vom Reich zur Dichtung des Herzens und des Schicksals. In der Schicksalsbereitschaft gewinnt Wallenstein sich selbst:

Nacht muß es sein, wo Friedlands Sterne strahlen
(W. T. III, 10).

Ich fühl's, daß ich der Mann des Schicksals bin
(W. T. III, 15).

Über dem Abschied Wallensteins liegt die Stimmung einer vollkommenen Gelöstheit. Aus seinen Worten zu Gordon und Seni spricht lächelnde Milde. Dankbar gegen das Glück, das ihn getragen, in der Überzeugung, daß nun der Neid des Schicksals „gesättigt" sei, sieht der Feldherr dem nächsten Tage entgegen. Noch einmal erklingt, unverändert, aber in weicherer Tonart das Thema des Schicksals. Im Blick auf den Opfertod Max Piccolominis sagt er:

Kann sein, ich hätte mich bedacht — kann sein,
Auch nicht. — Doch was nun schonen noch? Zu ernsthaft
Hat's angefangen, um in nichts zu enden.
Hab es denn seinen Lauf!

Schillers „Wallenstein" ist nicht ein Verbrecher aus Ehrgeiz, er ist aber auch kein großer politischer Führer, der eine neue Idee von Deutschlands Einheit hat. Was ist er? Ein deutscher Mensch inmitten der Gegensätze der deutschen Geschichte, erfaßt von Möglichkeiten, die er nicht übersieht, überwältigt vom Gang der Dinge, den er nicht meistert, Opfer einer geschichtlichen Verwicklung, die in dieser Stunde von niemandem zu lösen war. Welche wunderbare Ironie liegt darin, daß Schiller diesen Mann, der zur unrechten Zeit handeln will, mitten hinein stellt in den Sternenglauben der Renaissance, um ihn in den

Zeichen des Himmels die rechte Stunde suchen zu lassen! Der Charakter der Wallenstein-Dichtung als einer echten Schicksals-Tragödie tritt gerade durch die Gegenüberstellung zu der Schicksalsspielerei der Astrologie klar heraus. In der letzten Schicksalsbereitschaft fällt der unernste Sternenglaube von Wallenstein ab. Der ergriffene Zuschauer aber, der, dank dem Dichter, weiser ist als der tragische Held, erkennt im Untergang eines großen Menschen die ganze Schwere der Geschichte seines Volkes.

NACHWEISE

1. Das politische Reich.

Weltanschauung und Schule 1937, S. 76—84.

S. 12: „Trefflich verstand er ..." Friedrich Ludwig Jahn: Das Deutsche Volkstum. Quellenbücher der Leibesübung, Bd. 3, S. 17.

S. 13: „Volkstum ist der wahre Völkermesser ..." Ebenda, S. 23.

S. 14: „Das Reich ist die große und tragische Bestimmung ..." Fritz Büchner: Was ist das Reich? 1932. S. 7.

S. 15: „Den armen Amtsdiener des Reiches." Josef Magnus Wehner: Das unsterbliche Reich. 1933. S. 22.

2. Die deutsche Schule im Zeitalter der totalen Mobilmachung.

Vortrag, gehalten auf der Kulturtagung des NSLB., Gau Berlin, am 10. Februar 1937.

Weltanschauung und Schule 1937, S. 321—335.

3. Der totale Krieg.

Weltanschauung und Schule 1939, S. 385—390.

4. Die deutsche Schule in ihrem Zusammenhang mit den geistigen Strömungen der deutschen Geschichte.

Weltanschauung und Schule 1938, S. 109—120.

S. 42: „Das alte Gymnasium kann ..." Friedrich Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts an den deutschen Schulen und Universitäten. 4. Aufl., 1921. Bd. 2, S. 626.

S. 51: „Friesen war ein aufblühender Mann ..." Friedrich Ludwig Jahn: Die Deutsche Turnkunst. Quellenbücher der Leibesübung, Bd. 4, S. VII.

S. 53: „Den Verstand bildet die Schule ..." Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 12. Aufl., 1910. S. 116.

S. 57: „Die deutsche Schule ist ein Teil ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 9.

Ebenda: „Alle planende Ordnung ist ausgerichtet ..." Ebenda, S. 11.

5. Das Bild des Menschen und die deutsche Schule.

Vortrag, gehalten im Hans-Schemm-Haus zu Halle am 30. Oktober 1940.

Weltanschauung und Schule 1940, S. 225—233.

S. 68: „Denn was er hier sah ..." Franz Tumler: Der erste Tag. 1940. S. 88.

6. Die neue Lehrerbildung.

Kölnische Zeitung Nr. 367, 1941.

S. 77: „Nur wer will, kann ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 13.

7. Rasse als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft.

Internationale Zeitschrift für Erziehung 1939, S. 252—255.

8. Nationalsozialismus und „Idealismus".

Internationale Zeitschrift für Erziehung 1940, S. 1—9.

S. 95: „Eine Schule ist soviel wert ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 18.

9. Die deutsche Schule und ihr Lehrer.

Weltanschauung und Schule 1939, S. 451—457.

S. 99: „Der Erzieher ist eine ..." G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. 3. Aufl., 1930. S. 46 f. Ebenda: „Bildung als die eigentümliche Aufgabe ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 14.

S. 101: „Wird einmal die Schule ..." Albert Holfelder: Einsatz der Schule. Weltanschauung und Schule 1939, S. 290.

S. 102: „Eine Schule ist soviel wert ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 18.

S. 102: „Bevor von einer neuen Erziehung die Rede sein kann ..." Ebenda, S. 18.

S. 105: „lebenshemmender Widerspruch." Die Erziehung 1940, S. 479.

S. 106: „Auch das nationalsozialistische Zeitalter ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 12.

10. Bildung.

Weltanschauung und Schule 1939, S. 97—102.

11. Der Weg zur Leistung.

Weltanschauung und Schule 1940, S. 1—4.

12. Die deutsche Schule in Gegenwart und Zukunft.

Vortrag, gehalten am Deutschen Kulturinstitut in Paris am 28. Juni 1941.

Weltanschauung und Schule 1941, S. 173—179.

S. 125: „Deutschland ist arm ..." Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule. 1938. S. 14.

S. 130: „Das Maß von Verantwortung ..." Ebenda, S. 15.

13. Volkstümliche Hochsprache?

Weltanschauung und Schule 1938, S. 405—415.

S. 139: „Denn, wohlgemerkt, auch das entflohen ..." Rudolf Hildebrand: Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule. 12. Aufl., 1910. S. 70.

14. Mannschaft und Leistung (Politische Leibeserziehung).

Sport und Staat, 2. Bd. 1937. S. 136—160.

S. 160: „Der erste selbständige Schritt des Kindes ..." Konrad Koch: Die Erziehung zum Mute durch Turnen, Spiel und Sport. 1900. S. 22.

S. 161: „Jede Leibesübung soll ..." Ebenda, S. 24.

S. 162: „Jede Übung will ..." Toni Sandner: Die Leibeserziehung der Mannesjugend. 1934. S. 9.

Ebenda: „Will der Knabe ..." Ebenda, S. 19.

S. 163: „Sein Wettlauf ist ..." Ebenda, S. 27.

15. Der Gemeinschaftsbegriff bei Rousseau, Fichte und Pestalozzi.

Weltanschauung und Schule 1937, S. 193—201.

S. 180: „Der Irrtum war groß ..." Joh. Hch. Pestalozzi: Ausgewählte Werke, hrsg. von Friedrich Mann. Langensalza 1926. Bd. 4, S. 20 f.

Ebenda: „Das Kind liebt und glaubt ..." Ebenda, S. 201.

S. 181: „Glaube und Liebe ist das A und O ..." Ebenda, S. 273.

16. Fichte und wir.

Rede, gehalten in der Universität Berlin zur 175. Wiederkehr von Fichtes Geburtstag.

NS.-Monatshefte 1937, S. 482—489.

S. 189: „Alles, was außer dem guten Lebenswandel ..." Immanuel Kant: Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft, IV. Stück, II. Teil, § 2.

Ebenda: „selbst ohne den Begriff von Gott." Ebenda, IV. Stück, II. Teil, § 3.

S. 190: „selbst nicht von Gott." Immanuel Kant: Kritik der praktischen Vernunft, 1. Teil, II. Buch, 2. Hauptstück, V.

Ebenda: „denn selbst der Ewige..." Joh. Gottl. Fichte: Darstellung der Wissenschaftslehre. 1801, II. Teil (II, 60).

S. 191: „indem seine Handelsweise..." Joh. Gottl. Fichte: Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters, 4. Vorlesung (VII, 50).

S. 192: „Der Wille samt der ihm zugehörigen Wertordnung..." Romano Guardini: Vom Geist der Liturgie. 13. und 14. Aufl., 1934. S. 83.

S. 193: „Indem der Schwerpunkt des Lebens..." Ebenda, S. 86 f.

Ebenda: „Nicht was getan wird..." Ebenda, S. 89.

S. 194: „Ein Mensch, der nicht lebt..." Theodor Haecker: Wahrheit und Leben. 1930. S. 71 f.

17. Philosophie.

Deutsche Wissenschaft — Arbeit und Aufgabe. 1939. S. 32—33.

18. Um Theologie und Wissenschaft.

Zum Descartes-Kongreß 1937.

Völkischer Beobachter 30. 7. 1937.

19. J. F. Herbart.

Internationale Zeitschrift für Erziehung 1941, S. 163—195.

In allen Fällen, wo auf die von Kehrbach herausgegebene Ausgabe der Werke Herbarts (Langensalza 1887—1913) Bezug genommen wurde, erfolgte die Band- und Seitenangabe in arabischen Ziffern mit vorgesetztem K.

Römische Zahlen mit folgenden arabischen Ziffern bedeuten Band- und Seitenangabe der Herbart-Ausgabe von Willmann-Fritsch (3. Ausgabe, Osterwieck-Leipzig 1913—1919).

20. Goethes Iphigenie auf Tauris.

Weltanschauung und Schule 1940, S. 186—193.

21. Schillers Wallenstein.

Weltanschauung und Schule 1941, S. 234—241.